



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

**NORMAS DE GÊNERO E HETERONORMATIVIDADE EM UMA ESCOLA DE
EDUCAÇÃO BÁSICA EM ARACAJU (SE)**

DANILO ARAUJO DE OLIVEIRA

São Cristóvão (SE)
2017



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE PROGRAMA DE PÓS-
GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

**NORMAS DE GÊNERO E HETERONORMATIVIDADE EM UMA ESCOLA DE
EDUCAÇÃO BÁSICA EM ARACAJU (SE)**

DANILO ARAUJO DE OLIVEIRA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Sergipe, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Dr. Alfrancio Ferreira Dias

São Cristóvão (SE)
2017



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

**NORMAS DE GÊNERO E HETERONORMATIVIDADE EM UMA ESCOLA DE
EDUCAÇÃO BÁSICA EM ARACAJU (SE)**

APROVADA EM: ____/____/____

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação
em Educação da Universidade Federal de Sergipe para
avaliação da Banca Examinadora.

Prof. Dr. Alfrancio Ferreira Dias (Orientador)
Programa de Pós-Graduação em Educação/ UFS

Profa. Dra. Elza Ferreira Santos (Examinador Externo)
Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica
Instituto Federal de Sergipe/IFS

Profa. Dra. Livia de Rezende Cardoso (Examinador Interno)
Programa de Pós-Graduação em Educação/UFS

Profa. Dra. Maria Helena Santana Cruz (Examinador Interno)
Programa de Pós-Graduação em Educação/UFS

SÃO CRISTÓVÃO (SE)

2017

AGRADEÇO

A DEUS, ao amor, ao universo e às forças do bem.

A Nilza, minha mãe, que nunca deixou de acreditar em mim, que me apoia com seu amor e me cobre com suas palavras de prosperidade.

A minha família que, mesmo de longe, é meu porto seguro.

A Anderson, meu amor, que encontrei nesta trajetória de torna-me mestre. Que me ofereceu além de suas contribuições teóricas, ouvidos, ombro, colo e estímulo para continuar.

A Manoela e Mara, pessoas que foram tão compreensíveis em todos os momentos em que precisei, que torcem e vibram por cada conquista minha.

Às amigas e aos amigos, a minha amiga Tati, que tanto me ouviu nos momentos que não saía uma linha da escrita, a Mariana que foi uma das primeiras pessoas a sonhar comigo este sonho, a Roxane, pelas sábias palavras de sempre. A Marcos Lopes, pessoa que este curso também me deu de presente e que tenho certeza de que vou levar por toda vida. E a todos/as os meus/minhas amigos/as que são a família que escolhi e todas as vezes que preciso estão a postos.

A Alfrancio Ferreira Dias, que apostou em mim, que acreditou, que foi tão paciente, tão amigo, que me mostrou um novo mundo, que abriu meus olhos, que problematizou as minhas construções, que disse em todo tempo que era possível sim. Muito obrigado pela disponibilidade, pelas caronas, pelos cafés, almoços e jantares, por ter sido a melhor conquista desta empreitada.

Ao corpo docente da UFS do curso de Mestrado em Educação que oportunizou a minha (re)construção enquanto pesquisador e educador.

Aos/as colegas do NEPING e do Grupo de Pesquisa Educação, Formação, Processo De Trabalho e Relações De Gênero, pelas oportunidades de discussão e crescimento.

Aos membros da banca de defesa desta dissertação: Profa. Dra. Livia de Rezende Cardoso, que me acompanha desde o exame de qualificação e me ofereceu contribuições tão valiosas para que eu pudesse finalizar esse trabalho, Profa. Dra. Maria Helena Santana Cruz por quem tenho uma enorme admiração e a Profa. Elza Ferreira Santos por ter aceitado o convite em participar desse momento final e tão importante. Obrigado a todas vocês pela disponibilidade e valiosa leitura desse trabalho.

À Secretaria da Pós, Guilherme e Graziela sempre pacientes, com um sorriso no rosto e prontos para atender a todas as solicitações.

A CAPES e ao povo brasileiro, por ter financiado essa pesquisa.

Aos colegas de mestrado, que tornaram essa caminhada mais leve e mais alegre.

Aos/às participantes desta pesquisa, docentes, direção e coordenação da escola, que foram tão disponíveis, que falaram de suas experiências, abriram mão de seu precioso tempo para nossas conversas, por terem confiado no meu trabalho.

A todos/as que se sintam colaboradores/as deste trabalho.

RESUMO

Esta dissertação teve por finalidade analisar o funcionamento e atuação das normas de gênero e da heteronormatividade em uma escola de educação básica. Foi adotado um posicionamento pós-crítico, considerando as contribuições desse tipo de abordagem para questionar as práticas escolares, problematizando e estimulando novas formas de pensar os espaços formais pedagógicos. A abordagem metodológica foi qualitativa, a partir da realização de entrevistas abertas com 16 docentes (12 mulheres e quatro homens) e a análise dos dados inspirada na Análise do Discurso. Os resultados da pesquisa informam que os discursos normalizadores funcionam como demandas educativas, conferindo inteligibilidade de gênero aos corpos, marcando e regulando também aqueles/as que apresentam performance as quais se distanciam e rompem com as normas de gênero pautadas no discurso heteronormativo. Também foi observado que noções essencialistas sobre gênero e sexualidade são acionadas, aprendidas e ensinadas, mediante o atravessamento de discursos biológico e religioso nas narrativas, definindo e fixando duas identidades de gênero possíveis e opostas: masculina-homem/feminina-mulher. Os discursos que atravessam as narrativas dos/das docentes atualizam uma norma hegemônica de masculinidade e feminilidade, reforçando a (re)produção da heterossexualização compulsória no currículo investigado, com poucas experiências de subversões.

Palavras-chave: Escola. Heteronormatividade. Normas de Gênero.

ABSTRACT

This dissertation analyzed the functioning and performance of the norms of gender and heteronormativity in a school of basic education. A post-critical position was adopted, considering the contributions of this type of approach to question the school practices, problematizing and stimulating new ways of thinking the formal pedagogical spaces. The methodological approach was qualitative, based on the conducting of open interviews with 16 teachers (12 women and four men) and the data analysis inspired by Discourse Analysis. The results of the research inform us that normalizing discourses function as educational demands, conferring gender intelligibility to the bodies, marking and also regulating, those who present performance that distance from and break the norms of gender, based on heteronormative discourse. It was also observed that, essentialist notions of gender and sexuality are triggered, learned and taught, through the crossing of biological and religious discourses in the narratives defining and attaching two possible and opposing gender identities: male-man / female-woman. The discourses that cross the teachers' narratives update a hegemonic masculinity and femininity norm, reinforcing the (re) production of compulsory heterosexualization in the researched curriculum, with few experiences of subversions.

Keywords: School. Heteronormativity. Gender Norms.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	08
2 NORMAS DE GÊNERO E HETERONORMATIVIDADE NA ESCOLA: ALGUMAS CONTRIBUIÇÕES TEÓRICAS	15
2.1 NORMAS DE GÊNERO E ESCOLA	15
2.2 HETERONORMATIVIDADE E ESCOLA	23
2.3 CURRÍCULO E SUBJETIVAÇÃO	29
3 ITINERÁRIO DA PESQUISA	36
4 A (RE)PRODUÇÃO DE SUJEITOS GENERIFICADOS NA ESCOLA	49
4.1 ELE OU ELA? O POSICIONAMENTO DOS CORPOS EM LUGARES FIXOS E ENGENDRADOS	49
4.2 VIGILÂNCIA DA SEXUALIDADE E HETERONORMATIVIDADE NA ESCOLA ..	53
4.3 DISCURSOS SUBVERSIVOS	72
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	79
REFERÊNCIAS	83
APÊNDICES	89
APÊNDICE A	90
APÊNDICE B	93
APÊNDICE C	94

1 INTRODUÇÃO

Don't to be normal, era essa frase que, curiosamente, estampava a blusa da professora de Inglês entrevistada nesta pesquisa, em letras garrafais e bastante coloridas. Sua tradução sugeria “não seja normal”. O convite que estava sendo feito era de subversão, já que a frase destoava de uma infinidade de outros artefatos culturais que interpelam para que as pessoas assumam a postura do que é tido como normal, para que se enquadrem e se aproximem de um modelo e de um ideal. O convite da frase parecia dizer: discorde, questione, permita-se, não se encaixe, seja você, (re)crie. Não ser normal soava como positivo e parecia afirmar um direito de as pessoas parecerem estranhas, de não se convencerem por discursos que tentam dizer a maneira correta e/ou errada de se comportar, de se identificar, de se perceber.

Essa é a discussão que se posta aqui, partindo do pressuposto de que a escola funciona como um local privilegiado de normalização (MISKOLCI, 2012). O uniforme, as filas, os horários a serem obedecidos, a distribuição dos espaços, a separação constante, por sexo, nos banheiros, nas brincadeiras, nas atividades pedagógicas, tudo isso funciona como uma maquinaria para produzir sujeitos normalizados, ou melhor, para produzir homens e mulheres “de verdade”.

Assim, através de métodos reiterativos que não são mais questionados, devido à sua aparente naturalidade, são interiorizados os saberes de um regime de normalidade, por meio do qual os corpos deverão se conformar e (re)produzir incessantemente seus saberes, vigiar a si mesmos e aos outros (FOUCAULT, 2014b). Nesse processo, os regimes de heterossexualidade compulsória e heteronormatividade entram em cena e produzem “verdade” que diz de uma sexualidade regular e normal, a heterossexualidade, e de modos adequados de masculinidade e feminilidade conferidos aos corpos. Valendo-se desses discursos, as demandas educativas conferem inteligibilidade de gênero aos corpos que se conformam ou se aproximam de seus ideais, marcam e regulam aqueles que apresentam performance que destoam, distanciam e rompem com seus saberes.

Considerando os referenciais teóricos da vertente pós-estruturalista (BRITZMAN, 1996; BUTLER, 2003; FOUCAULT, 2014a; LOURO, 2003; SILVA, 1999; etc.) que têm desconstruído e questionado o conhecimento humano sobre corpo, gênero e sexualidade na escola e em diversos espaços educativos, o objetivo geral da pesquisa é identificar e analisar o funcionamento e atuação das normas de gênero e da heteronormatividade em uma escola de educação básica em Aracaju (SE). Apontam-se as seguintes questões norteadoras para essa

análise: Como as normas de gênero estão funcionando na escola investigada? Como a heteronormatividade atua nessa escola?

Interessa visibilizar o vínculo entre educação escolar e normalização, considerando que no currículo escolar aprendem-se modos adequados de ser homem e ser mulher, noções de masculinidade e feminilidade bem assim sobre como viver a sexualidade. Considera-se que o currículo é atravessado por outras tecnologias de subjetivação e discursos normalizadores, mas também é um espaço de rupturas, questionamentos e reflexões, no qual poder e resistência são inerentes ao seu processo, de modo que as tensões, as dúvidas e a imprevisibilidade são recorrentes, tornando possíveis mudanças nos modos de pensar e fazer a prática educativa.

Desde que a sociedade atual se empenhou em afirmar que existe a necessidade de um verdadeiro sexo (FOUCAULT, 1982), diversos discursos se entrelaçam para produzir uma sexualidade como modelo; dessa forma, percebe-se que circula no discurso biológico, religioso, midiático, científico, pedagógico uma forma “natural” de sexualidade, produzindo sujeitos normais e anormais. Essa sexualidade produzida como normal, no entanto, funciona como um regime opressor em que aqueles que não se conformam com seus pressupostos tornam-se abjetos (BUTLER, 2003), estranhos (LOURO, 2015b), e têm sua existência negada.

O questionamento de tais verdades no currículo escolar é um posicionamento de trazer para esse artefato a importância de discutir e visibilizar os corpos, as sexualidades e os gêneros que não se conformam, não correspondem às construções da heterossexualidade compulsória, da heteronormatividade e das normas de gênero. Assim, aceitando o convite estampado na blusa da professora, é que se tenta colocar fora do regime de normalidade, evidenciar o que está entre fronteiras, problematizar aquilo que comumente é aceito como normal, para, em vez de conformar com aquilo que está posto e naturalizado, pluralizar as performances.

Devido ao que foi exposto, é que se evidencia a importância de discutir como as normas de gênero e a heteronormatividade estão funcionando numa escola de educação básica, já que esses são elementos que estão presentes em práticas curriculares e têm efeitos significativos sobre os sujeitos. Os discursos normativos participam da constituição dos sujeitos, definem lugares que eles podem se posicionar, se identificar e identificar o outro. Problematizar esses discursos é uma forma de desnaturalizar a produção de corpos generificados na escola, bem como a instituição da heterossexualidade como parâmetro.

Importa perceber gênero, não a partir daquilo que se apresenta, mas daquilo que se faz, se reitera constantemente (BUTLER, 2003). Todos/as são interpelados/as pelas normas de gênero e pela heteronormatividade, de alguma maneira, ainda que as resistências, as reações, os escapes ou mesmo a aceitação aconteçam de forma diferente.

Durante meu processo de escolarização tive professores que optavam por “corrigir” meus gestos, minhas falas e espaços que decidia frequentar na escola. Lembro-me de minha professora da alfabetização, quando ainda tinha seis anos, em um momento que estava correndo ao encontro dela, ela corrigiu minha postura ao correr, dizendo que meninos deveriam correr com punhos firmes e que isso era importante para mim se quisesse que as outras pessoas me respeitassem. A heteronormatividade já estava agindo ali, pois um modelo de masculinidade me foi ensinado a partir dessa experiência. Gostava muito de sempre frequentar o grupo das meninas, porque as conversas nos espaços que tinham apenas meninos não me agradavam e não me sentia feliz. Quando tentava ser presente no grupo dos meninos, era para ser aceito no grupo que me era designado pelo sexo biológico e evitar as piadas e nomes como “viadinho”, entre outros, pois, na escola circulava um discurso que meninos deveriam andar/brincar com meninos e meninas com meninas; e, quando isso não ocorria, olhares reguladores dos/as educadores/as e brincadeiras em tom de deboche surgiam. Percebo, então, como minha escola tinha espaços generificados.

Não me lembro de momentos em que a escola tratou de algo equivalente durante toda a minha formação na educação básica, mesmo com as gincanas e momentos culturais que faziam parte das atividades nas quais as escolas, atualmente, utilizam para falar sobre o assunto. Quando se falava em sexualidade na escola, o tema era tratado através de uma perspectiva de saúde coletiva, das doenças sexualmente transmissíveis, ou mesmo nas aulas de Ciências quando se falava de um sexo anatômico, processos de reprodução, gravidez na adolescência, inviabilizando a discussão das diferentes formas de viver a sexualidade, com base nos desejos e prazer corporal. No cotidiano das aulas e das práticas escolares de minha professora do segundo ano do ensino fundamental, alunos/as que produziam uma performance de gênero para além das que ela percebia como normal ou satisfatória para o convívio ali, sempre eram tratados como diferentes e ganhavam apelidos.

Ainda que isso mereça múltiplas interpretações, pois a atitude da professora revelava a interiorização de um estereótipo masculino bem como de um estereótipo feminino, que não admite o trânsito dos corpos não correspondentes ao modelo que circula na sociedade,

antecipando uma sexualidade aos indivíduos que apresentam gestos, atitudes e movem seus corpos além das barreiras que o seu sexo anatômico impõe.

Para Butler (2003, p. 38), gêneros inteligíveis “[...] são aqueles que, em certo sentido, instituem e mantêm relações de coerência e continuidades entre seu gênero, prática sexual e desejo”. Na produção dos gêneros inteligíveis na minha escola, circulavam discursos no sentido de que eu deveria me encaixar na norma, ser “bicha”, “viadinho” não era legal, porque isso poderia despertar o ódio dos/as coleguinhas, as piadas e correções da professora, a não aceitação do pai, da mãe, da família, a exclusão do mundo do trabalho, e que, por isso, eu estaria fadado ao fracasso por assumir uma identidade que não era a hegemônica e a pregada no currículo escolar. Contudo, a produção de uma subjetividade correspondente a esse currículo é um projeto social que sofre resistências e logo surgem as falhas, não há uma unidade nas identidades, o gênero flutua para além das margens e paredes que se tenta, a todo custo, construir e naturalizar, os corpos escapam das normatizações. E o meu corpo foi um desses, assim como outros corpos que serão apresentados nesta pesquisa.

Ao teimar em não seguir as normas, circulando em lugares que não me eram destinados pelo querer de um padrão instituído, sem saber, eu estava borrando as fronteiras delimitadas para o meu corpo biológico. Mas, ao mesmo tempo, isso era um reflexo do que fora chamado por Peter McLaren de um *apartheid* sexual esclarecido (LOURO, 2015a, p. 29) como uma segregação que é promovida tanto por aqueles/as que querem se afastar dos/as homossexuais como pelos/as próprios/as.

O comentário e a advertência da professora à performance que tornava meu corpo estranho, por não corresponder às normas de inteligibilidade cultural, denunciavam o desconforto dela, fazendo-a tentar conter meus gestos e estabelecer um acordo: “Homem corre assim, tá?”.

Hoje compreendo como minha sexualidade, desde cedo, já ultrapassava os limites de uma questão particular e permeava o social, a partir do momento em que tais situações me ensinavam como tornar-me alguém que poderia ser aceito nos espaços em que circulava, aos poucos isso modelava minha identidade sexual.

Ao assistir o mundo ainda de “dentro do armário”, que me era imposto, a visão que tinha, ao segurar a maçaneta da porta entreaberta, era de que o mundo aqui fora era assustadoramente opressor, que, o que me esperava eram espinhos e caminhos que amedrontavam, junto aos olhares vigilantes e reguladores da minha “munheca de veado”, dos meus passos desenhados, da minha voz estranha, mas ainda assim meu maior desejo era sair.

Hoje, ao analisar essas e outras vivências, percebo como minha escola investia na produção de identidades em que masculinidades e feminilidades eram aprendidas através de um currículo que, ao mesmo tempo, optava por não falar sobre as diversas manifestações das sexualidades ou de performance de gênero, trabalhavam com uma expectativa de formação de indivíduos com determinadas características, coibindo-me e corrigindo-me como também àqueles/as que não se encaixavam nos moldes estabelecidos.

Comecei a me interessar pela temática de gênero quando estava no primeiro período de Pedagogia e percebi que na sala havia três homens para mais de 30 mulheres, mas ainda não tinha a dimensão do que aquilo representava até ver um cartaz de uma premiação nacional na área que chamava a atenção para essas diferenças. Daí, decidi começar a ler sobre as inserções masculinas na educação infantil, pois, até então, a predominância feminina parecia natural e normal. Não cheguei a concluir o curso de Pedagogia, pois resolvi trocar para Letras Português/Inglês, o qual também me permitiu ter experiência docente de estágio no campo de estudos que escolhi para esta pesquisa. Ali, também pude perceber construções normativas e preconceitos de gênero o que me levou a escolher refletir mais quanto a essas questões. Então, pude ampliar meu conhecimento na disciplina isolada Gênero e Educação, ofertado no primeiro semestre de 2014, no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Sergipe, e, conseqüentemente, comecei a pesquisar e publicar sobre educação, nessa perspectiva, coadunando com a construção do meu projeto de pesquisa para seleção do mestrado.

Além disso, as temáticas escolhidas para a pesquisa surgiram após algumas produções (OLIVEIRA, 2012; 2013; 2015) como pesquisador que tendo discutido no âmbito da literatura e outras vertentes, pretendi aproximar ainda mais da realidade escolar nos dias atuais com uma proposta reflexiva e questionadora das práticas educacionais que ainda perpetuam modelos patriarcais, visando a contribuir para outros projetos que contemplem a sensibilização e formação de professores para a diversidade, dentro do universo escolar sergipano.

Ao trazer algumas experiências para introduzir esta pesquisa, coaduno com o pensamento que compreende que elas marcam decisivamente as subjetividades, que mesmo não tratando aqui de conteúdos programáticos, que também são formadores e cheios de intenção e generificados, o meu cotidiano escolar produziu efeitos significativos na minha identidade de gênero e orientação sexual, através de uma vigilância permanente, de exclusões, de orientações e discursos que tentavam me puxar para o lado de lá, o lado adequado às

normas de gênero. Dessa forma, entendo que o cotidiano escolar é também currículo e age de forma decisiva subjetivando os corpos que ali estão.

A presente pesquisa aconteceu em um colégio público de Aracaju (SE) em que tive a oportunidade de estagiar. A unidade de ensino oferece turmas do 6º ano do Ensino Fundamental ao 3º ano do Ensino Médio nos turnos matutino e vespertino, com 416 aluno/as, 18 professores/as, duas coordenadoras e uma diretora. Após o trajeto aqui resumido, em que tive contato com as temáticas de corpo, gênero e sexualidade, comecei a perceber as situações que vivi sob outro olhar, o que me gerou incômodo a voltar ao espaço para problematizar o currículo. Nesse sentido penso que o fazer da pesquisa é marcado por esse alguém que busca, que se intriga e as temáticas interpelam o tempo todo, o que demanda dizer da impossibilidade de ser um sujeito neutro, mas de alguém produzindo pesquisa e também transformado por ela.

Penso que, na contramão de um currículo normatizador, a problematização contribuiria mais para um cotidiano plural, inclusivo e que viabilizasse a valorização dos direitos humanos, percebendo que há uma construção histórica que valoriza um padrão heteronormativo, discursos de poder que entrelaçam o currículo escolar. Colocar em suspensão, em dúvida esse conhecimento instituído em um discurso biológico, médico, psicológico, social, religioso, político que engessou no currículo um discurso binarista é uma forma de promover discussões para inquietar o que já é muito cômodo fazer, que é reproduzir essas normas em vez de desconstruir e propor novas formas de conhecer e significar a diversidade, os corpos estranhos, a multiplicidade de identidades que povoam e já abalam a centralidade de uma pedagogia unilateral.

Lembro-me de um comercial de televisão que me marcou ainda em tempos que não pensava em enveredar pelos caminhos da pesquisa que dizia o seguinte:

Até hoje não se tem certeza de onde viemos. Os filósofos ainda querem entender quem somos. E existem umas duzentas teorias para onde vamos. Os economistas querem explicar a crise e os cientistas como o cérebro funciona. Como você pode ver, não são as respostas que movem o mundo, são as perguntas (FUTURA, 2010).

Era um comercial do canal de televisão Futura, veiculado a partir de 2009 e que, de certo modo, provocava os/as telespectadores/as a pensar sobre o efeito das perguntas no mundo, ainda que diante do costume de conviver em regimes de verdades fixas, de respostas prontas e inquestionáveis, de controle, de reprodução, a peça publicitária representa pra mim um indício, uma ferramenta a serviço do conhecimento que é, cada vez mais, provisório, uma

construção incessante, móvel, histórico e cultural, passível de dúvidas e novas experimentações, diariamente.

É numa perspectiva de questionamento que este texto se move, parte da inquietação, do abandono dos opostos, da zona de conforto que as respostas prontas colocaram para assumir uma postura de risco, ao que, na linguagem popular, pode ser metaforizado como “cutucar a onça com a vara curta”; a onça seria a ciência, a religião, a política, a escola, dentre outros dispositivos que são usados para delimitar regimes de verdades que circulam e constroem discursos e identidades. A vara seria o questionamento, a dúvida, promovendo o deslocamento, movimentos, trazendo para a cena novos/as personagens que antes estiveram à margem. Isso parece ser uma aventura instigante, e aqui todos/as podem cutucar a onça, desde que questionem, que perguntem, que se movam, que não aceitem o papel de coadjuvante e subalternidade, mas se proponham a pensar sobre si e sobre os outros e até sobre aqueles que não tinha se pensado.

Ainda que isso seja difícil, falando de uma ótica que percebe como os discursos normativos estão tão presentes na construção do sujeito, que até mesmo aqueles/as que se propõem a trilhar o caminho que esse desafio sugere podem cair na armadilha da reprodução e, em algumas situações, se perceberem capturados, entremeados nos regimes de verdade; mas, assumir o risco é o primeiro passo para desvendar os mistérios que o percurso reserva e ficar dentro da caverna (ou do armário) não levará a lugar algum. Assim como aquele comercial do canal Futura, propõe-se, então, essa aventura do questionamento, da dúvida, da incerteza, da transitividade das respostas, ensaiando novos rumos. Mesmo que esses caminhos sejam novos para quem está indo agora, porque é inevitável dizer que essa terra nunca tenha sido habitada, porque antes de trilhar esse caminho, clareiras foram abertas, espinhos foram tirados, pistas foram dadas, por quem resolveu assumir esse risco antes viabilizando ainda mais essa aventura. *Vamos nessa?*

Esta dissertação está assim estruturada: após a introdução traz-se a primeira seção com as contribuições teóricas que conduziram o olhar da pesquisa e colaboraram para provocar inquietações no modo de pensar e perceber as narrativas dos docentes entrevistados. Em seguida a segunda seção situa os itinerários da pesquisa e metodologia adotada para coleta e análise de dados; logo em seguida, na terceira seção busca-se problematizar como as normas de gênero estão funcionando na escola investigada e como a heteronormatividade atua nesse currículo. Por fim, são tecidas as considerações finais apresentando os principais resultados encontrados.

2 NORMAS DE GÊNERO E HETERONORMATIVIDADE NA ESCOLA: ALGUMAS CONTRIBUIÇÕES TEÓRICAS

Esta seção traz as contribuições teóricas que conduziram a pesquisa e colaboraram para provocar inquietações no modo de pensar e perceber o espaço escolar, bem como de se perceber e se reconstruir como pesquisador e docente e, porque não dizer, na condição de ser humano, ao lançar o olhar sobre as diversas identidades que estão no entorno. Acredita-se que o exercício da pesquisa perpassa pelo (re)fazer, (re)construir e essas leituras foram de extrema importância para este feito.

2.1 NORMAS DE GÊNERO E ESCOLA

As características atribuídas aos homens e às mulheres fazem parte de um processo histórico de construção que engendram nos corpos modos de existir de forma binária, concebendo os sujeitos a partir do sexo. Dessa forma, gênero pode ser compreendido como “[...] o caráter fundamentalmente social das distinções baseadas no sexo” (SCOTT, 1995, p. 72). O binarismo homem/mulher pautado no aspecto biológico foi construído e disseminado nas relações sociais. Modos de vestir, comportar, agir, pensar são determinados para homens e mulheres de forma diferente, que, através de discursos repetidos e reiterados, naturalizam posições e fixam os corpos de forma polarizada, em que, de um lado, está uma forma legitimada de ser homem, e do outro, de ser mulher. Buscando a pluralização do gênero, os estudos pós-estruturalistas ampliam a concepção de gênero sugerindo pensar as múltiplas formas de masculinidade, feminilidade que os corpos podem representar. Assim, levando em consideração diferentes sociedades e momentos históricos, bem como evitando a generalização do que se pode compreender por “homem” e por “mulher” torna-se necessário:

Afasta-se (ou se tem a intenção de afastar) proposições essencialistas sobre os gêneros: a ótica está dirigida a um processo, para uma construção, e não para algo que exista a priori. O conceito passa a exigir que se pense de modo plural, acentuando que os projetos e representações sobre mulheres e homens são diversos (LOURO, 2003, p. 23)

A vertente pós-estruturalista permitiu problematizar o binarismo de gênero, de forma que “[...] a noção estável de gênero dá mostras de não mais servir como premissa básica da política feminista, talvez um novo tipo de política feminista seja agora desejável para contestar as próprias reificações de gênero” (BUTLER, 2003, p. 23). Assim, passou-se a

perceber que a sociedade busca constantemente capturar os corpos para que eles se encaixem, se adequem, tornem-se homem ou mulher como o desejado de forma que “[...] gênero não é algo que se ‘deduz de um corpo’. Não é natural. Em vez disso, é a própria designação como macho ou como fêmea, como masculino ou feminino que ‘faz’ esse corpo” (LOURO, 2016, p. 13). O gênero se constrói a partir de discursos, que dizem quais são as formas “verdadeiras” que constituem as pessoas na sua condição de sujeitos; que dão uma referência, um padrão que precisa ser seguido, e que servem para regular. Nessa constituição corpos escapam, transgridem e denunciam a naturalidade, evidenciam a fabricação do que é posto como verdadeiro, “[...] então somente para que os gêneros não podem ser nem verdadeiros nem falsos, mas somente produzidos como efeitos da verdade de um discurso sobre a identidade primária e estável” (BUTLER, 2003, p. 195).

Em consonância com o pensamento anterior, passa-se, então, a compreender gênero como norma, não sendo norma entendida como regra ou lei, mas como “[...] uma medida e um meio de produzir um padrão comum” (BUTLER, 2014, p. 264). O que implica afirmar que sua atuação perpassa por relações de poder que está interessada em produzir sujeitos específicos, assim “[...] ela está sempre ligada a uma técnica positiva de intervenção e de transformação, a uma espécie de poder normativo” (FOUCAULT, 2001, p. 21). Dessa forma, a norma se configura como “[...] um elemento a partir do qual certo exercício de poder se acha fundado e legitimado” (FOUCAULT, 2001, p. 62). Ao dizer que existem normas de gênero entende-se que elas produzem, fabricam, criam e inventam corpos generificados.

As normas de gênero circulam em diversas instituições e constroem verdades sobre os modos de ser homem e mulher, instituindo um “[...] conjunto de medidas que visam corrigir o indivíduo, exercendo sobre ele uma série de diagnósticos e padrões a serem seguidos e estratégias para normalizar suas ações” (RIBEIRO, 2014, p. 126). Através de uma atualização de discursos, reiteração constante de atos, promoção de enunciações, são produzidas tecnologias e artefatos culturais que trabalham a serviço de um modelo de sociedade que traça as fronteiras do normal.

As normas de gênero estão em diversos lugares, sendo exercida de várias maneiras, tanto implícita como explícita, penetram os corpos e produzem saberes gendrados. Nessa tecnologia¹, as pessoas são vigias e vigiados na produção de si e do outro.

¹ O termo “tecnologia” é utilizado aqui fazendo referência ao conceito “Tecnologia de Gênero” utilizado por Teresa de Lauretis (1994) para pensar a construção discursiva do gênero, que articulado com outras tecnologias buscam posicionar corpos em lugares fixos. Dessa forma ela compreende o gênero como uma “[...] representação e como auto-representação, é produto de diferentes tecnologias sociais [...] e de discursos epistemológicos e práticas institucionalizadas, bem como práticas da vida cotidiana” (LAURETIS, 1994, p. 208, suprimimos).

Foucault (2014b) mostra como as pessoas são constituídas nessa relação, desconstruindo a ideia de um poder soberano ele mostra como diversas instituições, através de diferentes táticas, alcançam e fabricam os indivíduos, assim deixa-se de pensar em um poder que é repressivo para colocar em discussão relações de poder que estão interessadas em produzir verdades e sujeitos constituídos a partir dessas verdades. Assim ele afirma que:

Temos que admitir que o poder produz saber (e não simplesmente favorecendo-o porque o serve ou aplicando-o porque é útil); que poder e saber estão diretamente implicados; que não há relação de poder sem a constituição correlata de um campo de saber, nem saber que não suponha e não constitua ao mesmo tempo relações de poder. Essas relações de “poder-saber” não devem ser analisadas a partir de um sujeito de conhecimento que seria ou não livre em relação ao sistema de poder; mas é preciso considerar ao contrário que o sujeito que conhece, os objetos a conhecer e as modalidades de conhecimento são outros tantos efeitos dessas implicações fundamentais do poder-saber e de suas transformações históricas. Resumindo, não é a atividade do conhecimento que produziria um saber, útil ou arredo ao poder, mas o poder-saber, os processos e as lutas que o atravessam e o constituem, que determinam as formas e os campos possíveis do conhecimento (FOUCAULT, 2014b, p. 31).

Dessa forma, pensa-se nas articulações empreendidas pela escola, como as manobras, as táticas, as técnicas funcionam para enquadrar, atingir o sujeito, torná-lo como se quer, como se julga correto. Assim, uma pessoa vai se constituindo e constituindo o outro também, através dos saberes alcançados que se prestam a julgar normais ou anormais, negociando formas de existir e resistir. A partir de minúcias, da organização dos espaços, da arquitetura escolar, dos horários, o currículo expressa seus desejos e saberes; a partir dele, aprende-se quem é, quais procedimentos são corretos e o que pode se tornar. Efetivamente, as pessoas se constituem a partir dos discursos que estão em outras instituições e também na escola e dizem quem cada um é, em outras palavras, afirma-se que “[...] o sujeito é o resultado dos dispositivos que o constroem como tal” (SILVA, 1999a, p. 121).

Em tal contexto, “[...] gênero é o aparato pelo qual a produção e a normalização do masculino e do feminino se manifestam junto com as formas intersticiais, hormonais, cromossômicas, físicas e performativas que o gênero assume” (BUTLER, 2014, p. 253). Gênero aqui é compreendido como uma articulação de discursos que põe em funcionamento uma norma que busca, através do corpo, naturalizar um saber que é construído e delimitam a definição de gênero na matriz masculino e feminino, mas, ao continuar seu pensamento a autora diz ser necessário extrapolar essas fronteiras, pois a noção dicotômica de gênero pode muito bem ser desconstruída e desnaturalizada.

Existem corpos que assumem esse projeto, transgridem e, ao mesmo tempo, denunciam a norma, mas, nesse posicionamento, eles são alvo de correções, punições e uma série de ações que se desencadeiam e os subjetivam como anormal, pois eles estão indo de encontro aos saberes científicos instituídos como verdades e instaurando problemas de gênero (BUTLER, 2003). O problema é visto por Butler como questionamento à norma que é imposta por uma série de discursos que encontram respaldo na Família, na Igreja, no Estado, na Biologia e na Escola, os quais, juntos, formam uma rede discursiva e produzem saberes e significados na constituição de sujeitos. Esses corpos, ao escaparem, podem ressignificar as noções de gênero ancoradas no biológico, ao instaurar problemas, eles estão questionando o que foi historicamente instituído como natural, para evidenciar uma fabricação que é discursiva, pois “[...] ao nomear, ao instituir um padrão de classificação dos corpos, os discursos os formam continuamente e, também, oferecem a eles um sentido do que eles são, de como podem se situar culturalmente” (REIS; PARAÍSO, 2014, p. 239). Os discursos interpelam, alcançam, penetram os corpos, mentes, fabricam, moldam pessoas, por isso é necessário problematizar quais são os mais recorrentes, como agem, que verdades estão fazendo circular e quais os seus efeitos na produção, visibilidades e marginalização de saberes e sujeitos. Ao problematizar os discursos que ditam as normas de gênero, fala-se de discursos que circulam exaustivamente para legitimar, autorizar e construir corpos em uma ordem dicotomizada, concebendo os lados masculino hegemônico e feminino subordinado e excluindo as expressões de gênero que não se enquadram nesses lugares.

Os discursos legitimadores das normas de gênero requerem que os sujeitos correspondam a essa constituição, assim polarizada. Os corpos que não aderem à norma, que não estão nesses polos, ou o mais próximo possível deles, precisam ser silenciados, corrigidos, regulados, mas, ao mesmo tempo, também são importantes para dar vida à norma, para evidenciá-la enquanto norma, uma tecnologia constantemente acionada com atos estilizados e reiterados na produção de sujeitos inteligíveis. Butler (2003, p. 38) refere-se a gêneros “inteligíveis” para falar dos gêneros que “[...] instituem e mantêm relações de coerência e continuidade entre sexo, gênero, prática sexual e desejo”. Nesse sentido, ao nascer com um determinado sexo, o corpo já está mergulhado numa rede discursiva que gera expectativas que já lhes são esperadas, requeridas e impostas. A partir das representações que se constroem em torno do órgão genital, ditam-se as normas de gênero e o desejo sexual legítimo, uma linearidade que tenta garantir e sustentar uma ordem dominante como natural e verdadeira.

Através de estratégias e táticas aparentes ou sutis reafirma-se o princípio que os seres humanos nascem como macho ou fêmeas e que seu sexo – definido sem hesitação em uma destas duas categorias – vai indicar um de dois gêneros possíveis – masculino e feminino – e conduzirá a uma única forma normal de desejo, que é o desejo pelo sujeito de sexo/gênero oposto ao seu. (LOURO, 2009, p. 89).

A norma tenta funcionar estrategicamente para garantir a perpetuação desse saber, seus investimentos são extensivos, suas práticas são reguladoras do desejo, das performances corporais e atingem de forma diferenciada os corpos que, quanto mais se distanciam do padrão, mais se tornam aberrações. As possibilidades são limitadas e restritivas, os corpos são vigiados e controlados para que correspondam ao seu projeto, por isso ela busca mecanismos de intervenção e de transformação para que os corpos estejam ajustados e sigam essa linearidade. Neste sentido, para Foucault (2001, p. 62): “A norma não se define absolutamente como uma lei natural, mas pelo papel de exigência e de coerção que ela é capaz de exercer em relação ao domínio a que se aplica. Por conseguinte a norma é portadora de uma pretensão ao poder”.

Ao pensar nas relações de poder que estão implicados em suas construções, é possível tensionar ligações entre sexo e verdade, “[...] daí que os saberes ou os enunciados ‘verdadeiros’ em torno dos quais vivemos e com os quais lidamos cotidianamente precisam ser analisados em função de estratégias de poder que os sustentam” (LOURO, 2009, p. 86).

A autora provoca a pensar na constituição de discursos científicos que validam, vigiam e permeiam as práticas sociais e tornam o poder invisível; nesse momento, é indispensável um olhar mais apurado de quem exerce autoridade na afirmação de verdades. Novas patologias e inserções do normal e anormal surgem e encontram em técnicas continuadas e repetitivas, maneiras de estabelecer o parâmetro, o padrão, e excluir e marginalizar os/as desviantes. Uma prática de normalização que se institui, sobretudo, a partir da sexualidade.

Considerando esse pensamento, é possível começar a pensar e problematizar os “[...] processos que criam sujeitos e normas, adaptados em suma, hegemônicos, apenas construindo também sujeitos ilegítimos, rotulados como anormais e alocados na margem social” (MISKOLCI, 2007, p. 3). É necessário trazer à tona um saber hegemônico que, para existir e tornar-se normal, precisa designar outro para ser subordinado e anormal. Um saber que se constitui e se consolida através da marginalização, de formas diversas de discriminação, patologias, de corpos que são colocados em espaços nos quais a sua visibilidade como

anormais garante o *status* de superioridade, de verdade, de natural na definição do que é ser homem e ser uma mulher “verdadeiro/a”.

A escola pode ser ou atuar como campo disciplinador e normalizador, que constrói sujeitos com base em identidades gendradas, a partir dos discursos que ela elege como legítimos e das práticas discursivas que acontecem em seus espaços. Mas, ela também pode ser um espaço de desconstrução e questionamento, pode tornar visíveis e empoderados sujeitos que estão em trânsito pelas identidades hegemônicas ou que se identificam fora delas.

Uma atenção à “[...] anatomia política do detalhe” (FOUCAULT, 2014b, p. 137) pode ser requerida, para que a ação de desconstrução seja possível, para evidenciar os mecanismos de reprodução que são acionados na construção dos corpos. É necessário desconstruir as ações normalizadoras que funcionam de forma imperceptível e acabam reforçando modos hegemônicos nos processos de subjetivação.

A fabricação de indivíduos na sociedade moderna, para Foucault, é marcada pela adoção da disciplina como técnica de controle; dessa forma, é requerido o uso dos detalhes, de um olhar esmiuçante que confere ao corpo um potencial dócil. A disciplina começa a ser utilizada em diversas instituições, entre elas a escola, para controlar os indivíduos. Algumas técnicas podem ser observadas como a distribuição dos indivíduos no espaço, organização do tempo, classes homogêneas e seriadas, buscando, como fim, um indivíduo que atenda ao comportamento desejado.

Infere-se assim que “[...] o sucesso do poder disciplinar se deve, sem dúvida, ao uso de instrumentos simples: o olhar hierárquico, a sanção normalizadora e sua combinação num procedimento que lhe é específico, o exame” (FOUCAULT, 2014b, p. 167). Pode-se afirmar que os corpos são capturados por um saber que busca constantemente enquadrá-los na norma para que eles se tornem potenciais no governo de si e dos outros. Essa prática consiste na capacidade de aprender como se deve agir e como se devem avaliar as ações, o que, de certa forma, implica prestar atenção no outro; esse exame de refletir e julgar condutas próprias e do outro sugere pensar “[...] de que modo o indivíduo se constitui como sujeito na relação consigo e com os outros” (FOUCAULT, 2010, p. 42). Concebendo a escola como um local de subjetivação, no qual se aprende o que se deve ou não se deve fazer, reflete-se quanto às ações e quanto ao outro, problematiza-se que sujeitos se quer formar nesse espaço a partir dos discursos que circulam em seu currículo.

As normas de gênero buscam homogeneizar os indivíduos; assim, muitas escolas silenciam as diferenças, contribuindo para reafirmação e atualização de discursos do que é um

corpo generificado, buscando aproximar o máximo possível os corpos do que é desejável pela escola, corpos que estejam mais próximos dos padrões de masculinidade e feminilidade hegemônica. Para procurar adequar corpos em uma norma e, ao mesmo tempo classificar as anormalidades, diferenciados campos do saber são acionados para promover discursos de verdade. Então, aqueles corpos que se distanciam da referência são submetidos a práticas de normalização que se configuram, entre outras formas, através dos olhares e falas corrigindo posturas e gestos, demarcando espaços, colocando em filas, separando por sexo. Uma série de mecanismos autorizados por um poder que designa o que é normal e também produz os “anormais”. Os corpos estão sujeitos a esses mecanismos e “[...] para auxiliar nessa empreitada, as instituições de sequestro, como a escola, buscam sempre normalizá-los, levando mais próximo possível do que chamamos de normal” (RIBEIRO, 2014, p. 125).

Selecionaram-se algumas pesquisas que mostram como as normas de gênero ocorrem na escola, evidenciando esse local com um lugar no qual são fabricados corpos generificados, naturalizado posições de sujeitos pelo viés da heteronorma. Conforme Reis e Paraíso, a partir de análises empreendidas sobre a constituição de corpos guerreiros em um currículo escolar “[...] mostram como as normas de gênero e uma tecnologia do *ranking* atuam [...] de modo a produzir a normalidade do corpo-menino-aluno forte, corajoso e agressivo e a anormalidade daquele que não materializa esses atributos”. (REIS; PARAÍSO, 2013, p. 1263; suprimimos). Segundo as autoras, há um modelo requerido para os alunos que são vistos como meninos, e o currículo pesquisado investe na produção dos corpos, através de práticas discursivas, bem como utilizando estratégias de comparação para visibilizar os meninos que mais se aproximam de um padrão ideal. Essas práticas penetram os corpos dos meninos e logo produzem os corpos das meninas, que devem se distanciar desse padrão, e também atribuem como anormal os corpos que não se constituem dentro dessa lógica dicotômica.

Diferentes estratégias e discursos são acionados através de uma tecnologia de gênero na escola, linguagem, separação, hierarquização, disposição dos espaços para normalizar corpos de meninos e meninas. Ribeiro (2014) problematizou as estratégias de normalização direcionadas aos corpos que fogem do que é eleito como normal nas narrativas de profissionais de educação. Algumas conclusões são apontadas e mostram que “a identidade entendida como normal é a heterossexual”, logo as demais possibilidades são um desvio e alvo de coerções e vigilância, alguns atributos hegemônicos femininos são requisitados dos corpos que buscam outras performances, e as alunas trans provocam ainda mais por questionarem as fronteiras instituídas entre homem e mulher “[...] assim com base nas

normas, a escola busca capturar os sujeitos que escapam à zona de normalização, buscando corrigi-los, ajustá-los” (RIBEIRO, 2014, p. 134).

As técnicas que produzem os sujeitos na escola são detalhes que, para serem percebidas, precisam de um olhar mais atento, pois elas aparecem no currículo de forma naturalizada e sob um forte discurso de verdade que conferem à heterossexualidade a forma legítima de existir nesse espaço. Para Bento (2011) “[...] a escola, que se apresenta como uma instituição incapaz de lidar com a diferença e a pluralidade funciona como uma das principais instituições guardiãs das normas de gênero e produtora da heterossexualidade”. A escola é parte de um conjunto de instituições sociais que se articulam na produção de gêneros inteligíveis; dessa forma, ainda que nesse espaço de sequestro as normas de gênero sejam incessantemente reproduzidas, é necessário pensar na conjuntura em que ela está inserida como parte de um projeto social guiado por duas possibilidades excludentes, ou seja no binarismo de gênero.

As pesquisas de Carvalhar (2010), Junqueira (2012) e Dornelles; Dal’igna (2015) também contribuem para a reflexão sobre as aprendizagens que acontecem de diferentes maneiras no espaço escolar, de forma persistente, para que os sujeitos se tornem “verdadeiramente” homens e mulheres. As condutas são vigiadas, há uma estimulação constante à incorporação das normas, e sanções são aplicadas para inibir as transgressões. Através de mecanismos reincidentes, busca-se instaurar uma verdade absoluta e inquestionável, são “[...] ensinamentos que, juntamente com outros discursos que circulam na família e na mídia, por exemplo, produzem sujeitos, seja nas formas nos gestos, nas condutas” (CARVALHAR, 2010, p. 50).

O controle exaustivo tem efeitos sobre todos/as, ainda que aconteça com intensidades diferentes, o fardo da norma não é somente para os/as considerados/as anormais, mas também para aqueles/as que seguem as normas. Os movimentos constantes solicitados aos considerados normais fazem deles vigilantes de si, um esforço que se revela nos detalhes.

Mas, as disputas são inerentes ao processo, seja por corpos que transgridem as normas, por docentes que trazem para o currículo conhecimento que confrontam a produção da normalidade, por pesquisas que propõem a desnaturalização de um sistema binário e traçam possibilidades para desestabilizar as certezas, articulações que tornam possíveis dessa forma, “[...] discutir formas potentes de inflexão da norma na configuração das margens e das rupturas possíveis com o plano normativo, ou seja, abrem-se brechas para se pensar na reversibilidade das marcas prescritivo-restritivas que atravessam essa instituição”

(DORNELLES; DAL'IGNA, 2015, p. 1597). Então, não há referência a apenas um lugar no qual a norma se impõe sem encontrar resistência, os escapes têm anunciado outras possibilidades.

As normas de gênero estão em diversos espaços, agindo de múltiplas formas, atualizando seus formatos e sua tecnologia; na contramão desse processo algumas ações têm tomado espaços antes não imaginados, denunciando o caráter inventivo do gênero, suas fragilidades, e potencializando modos de existir, de se expressar não fixos.

Tomar o conceito de normas de gênero na educação escolar é buscar problematizar os discursos que ainda produzem sujeitos de forma dicotômica; evidenciar seus mecanismos na organização dos espaços, os silêncios requeridos é trazer para a discussão as possibilidades marginalizadas.

Se as normas de gênero funcionam através de atos repetidos e reiterados através de discursos que legitimam modos de ser como verdadeiros, significa dizer que é preciso insistir também na promoção de discursos que proponham a sua desnaturalização, que denunciem sua arbitrariedade, que tornem suas verdades questionáveis. A escola, como um espaço de potência, lugar de produção do conhecimento, não reprodução do senso comum, pode viabilizar e discutir possibilidades e lugares que não os fixados pela norma, pode sugerir desconstruções do que está dado. Por isso, o conceito de normas de gênero é tão caro aqui, pois desafiam suas imposições, perturbam sua naturalidade.

O interesse na pesquisa como as normas de gênero surge na escola investigada, conceituá-las e discutir sua atuação em outros espaços ampliaram o olhar e possibilidades de análise. Não somente a escola, mas outras instituições colaboram para manutenção das normas de gênero e constituição dicotômica dos corpos, mas a escola tem autoridade para produzir significados sobre eles, seja reproduzindo ou desconstruindo alguns discursos. Os textos e as pesquisas aqui citados impulsionaram a fazer cada vez mais perguntas e questionar o currículo, não no tom de fazer propostas e descrições, mas para perturbar aquilo que está posto como natural.

2.2 HETERONORMATIVIDADE E ESCOLA

Mais do que uma forma de viver a sexualidade, a heterossexualidade se instituiu como doutrina (RICH, 2010), regime político (WITTING, 1980) e ordem social (NOGUEIRA; COLLING, 2015). Através de mecanismos diversos, os sujeitos são capturados por discursos

que educam para o casamento e/ou orientação sexual com pessoas do sexo oposto, uma prescrição que interpela nos mais variados espaços, promovendo a hierarquização das sexualidades, e a sexualidade que é apresentada como normal é a heterossexualidade. Percebe-se, então, que esse regime está baseado “[...] na necessidade, a todos os níveis, do diferente/outro. Não pode funcionar economicamente, simbolicamente, linguisticamente ou politicamente sem este conceito” (WITTING, 1980, p. 4). Entre outros mecanismos, a heterossexualidade estrutura-se como norma “[...] através do dualismo heterossexualidade *versus* homossexualidade, sendo que a heterossexualidade se torna naturalizada e assim se torna compulsória” (NOGUEIRA; COLLING, 2015, p. 355).

A homossexualidade é inventada como um desvio, como patológico, em um jogo de negação. Para manter-se no polo da hierarquia, a heterossexualidade designa a homossexualidade como “o outro” e busca continuamente formas para permanecer no poder, através de práticas discursivas, da vigilância dos corpos e de diversas formas que reforçam o desejo heterossexual como o verdadeiro, como o correto. Para Louro (2009, p. 90):

O processo de heterossexualidade adquire consistência (e também invisibilidade) exatamente porque é empreendido de forma continuada e constante (muitas vezes, sutil) pelas mais diversas instâncias sociais. Os discursos mais autorizados nas sociedades contemporâneas repetem a norma regulatória que supõe um alinhamento entre sexo-gênero-sexualidade.

A continuidade e coerência são postos a partir de um sexo biológico que gera um gênero correspondente e um desejo que se expressa a partir desse gênero, e esse alinhamento assegura as formas como a heteronormatividade ganha força na sociedade, suas imposições tornam-se invisíveis e seus mecanismos de opressão naturalizados. Dessa forma, um modelo de viver é imposto através de métodos coercitivos que designam a heterossexualidade como padrão. Desnaturalizar o processo social que fabrica e produz sujeitos inteligíveis e marca aqueles que não se adequam aos seus pressupostos como ilegítimos perpassa pela necessidade de repensar os sistemas que funcionam considerando apenas essa forma de existência como única e legítima e acabam deixando à margem as múltiplas formas de viver os gêneros e as sexualidades.

A heterossexualidade regula a vida social, estabelecendo-se de forma compulsória² através de diversos discursos que a legitimam como verdade, construindo “[...] uma

² O termo heterossexualidade compulsória é discutido por Adrienne Rich (2010) para caracterizar a heterossexualidade como “algo que tem sido imposto, administrado, propagandeado e mantido por força” (RICH, 2010, p. 35).

denominação contemporânea para o dispositivo da sexualidade³ que evidencia seu objetivo: formar a todos para serem heterossexuais ou organizarem suas vidas a partir do modelo supostamente coerente, superior e ‘natural’ da heterossexualidade” (MISKOLCI, 2007, p. 5, 6). Alguns sujeitos que se desviam da heterossexualidade e se afirmam como homossexuais, por vezes, encontram nesse modelo reflexões e formas para legitimar seus atos e construir suas vidas, e isso colabora para reforçar a heteronormatividade, assim é possível “[...] entender que a heterossexualidade não é apenas uma orientação sexual, mas um modelo político que organiza nossas vidas” (COLLING, 2016, p. 41).

Entre outros impasses que o funcionamento da heteronormatividade instaura, destaca-se a necessidade da existência de uma homossexualidade subalternizada para manter a heterossexualidade como padrão natural. Isso possibilita refletir em um sistema que se impõe e se afirma subalternizando “o outro” e, ao mesmo tempo, como as políticas e suas organizações desconsideram a existência desse “outro”. Além disso, os sujeitos que caminham por outras extremidades e inventam, problematizam e questionam essas polaridades entre heterossexualidade e homossexualidade podem carregar um fardo ainda mais pesado ao atravessar essas fronteiras. Butler (2014) provoca a que se ultrapassem as fronteiras de um gênero pensado em torno das extremidades masculino e feminino, o que, de certa forma, possibilita trazer para a discussão também as multiplicidades de gêneros e sexualidades que não cabem nos discursos de normalização.

As demarcações de um gênero binário, regido pela heteronormatividade, promovem enquadramentos constantes no espaço escolar e ganham reflexo em outros espaços sociais. Cores, brinquedos, brincadeiras, jogos, filmes, revistas, livros, atividades, banheiros e uma infinidade de artefatos pedagógicos funcionam para produzir meninos e meninas na escola (CARVALHAR, 2010; JUNQUEIRA, 2012). É imprescindível que os meninos gostem de azul, de carro, vistam bermudas ou calças, gostem de filmes de ação e frequentem os grupos de meninos. Para as meninas não se abre mão de que a cor preferida seja rosa, que gostem de brincar de boneca, de “casinha”, que sejam dóceis e obedientes. Os distanciamentos dessas prescrições caracterizadas como “normal” sinalizam para a necessidade da correção, despertando o olhar que revela o outro, o anormal, o estranho. Desde a infância há interpelações por discursos e práticas que impõem um modelo a ser seguido sob o risco de

³ A partir do pensamento de Michael Foucault, Miskolci (2012, p. 16) define dispositivo como um “[...] conjunto de discursos e práticas sociais que criam uma problemática social, uma pauta para políticas governamentais, discussões teóricas e até mesmo embates morais. A sexualidade é um desses dispositivos históricos, e surgiu aos poucos, a partir do século XVIII, até adquirir os contornos presentes, que fazem com que as pessoas se compreendam a partir de sua sexualidade”.

preconceitos e hostilização. Um saber vai demarcando a posição hegemônica masculina como detentora do poder, a inferioridade das mulheres e marginalização daqueles/daquelas que estão entre fronteiras que escapam e desorganizam os discursos da heteronormatividade. Discursos que têm historicamente encontrado na escola formas de se reproduzir e fazer perpetuar uma ordem dominante, tornando esse um espaço opressor. Junqueira (2012, p. 66, grifado no original) afirma que:

A heteronormatividade está na ordem das coisas, no cerne das concepções curriculares; e a escola se mostra como instituição fortemente empenhada na reafirmação e na garantia do êxito dos processos de *heterossexualização compulsória* e de incorporação das normas de gênero, colocando sob vigilância os corpos de todos/as.

Dessa forma, há uma exigência para que todos/as que estejam nesse espaço manifestem a forma legítima, verdadeira e normal de viver a sexualidade numa ordem que se estabelece por processos distintos de regulação e controle, para que esse princípio seja adotado sem o mais leve desvio.

Acionando uma tecnologia de gênero, há uma expectativa que a escola desperta para que os alunos e as alunas vivenciem masculinidades e feminilidades por um viés heteronormativo. Dessa forma, os corpos que transitam nesse espaço recebem prescrições, contraindicações e sofrem os efeitos colaterais de um discurso que constrói, hierarquiza e separa. Há um investimento constante no currículo que reforça um saber binário, e, através de diversas práticas discursivas, naturalizam e classificam comportamentos. Os/as adequados/as são aqueles/as que mais se aproximam do padrão, e, para aqueles/as estudantes que escapam da norma, são utilizadas estratégias de vigilância e regulação para corrigi-los/as. Nesse sentido “[...] as pessoas com genitália masculina devem se comportar como machos, másculos e as com genitália feminina delicadas” (COLLING, 2016, p. 41). Assim é até concebível que se afirme a homossexualidade, mas que os processos de identificação sejam coerentes com os processos heterossexuais.

A constituição dos sujeitos masculinos e femininos utilizam concepções heteronormativas em situações formais ou não, nos corredores, na sala de aula, e, na tentativa de homogeneização e prescrição dos anormais, a diferença é silenciada. Há um processo pelo qual se normalizam alguns sujeitos, enquanto outros se tornam abjetos; sob um forte discurso do “natural” e do saudável, a heterossexualidade ganha força no currículo, através de discursos que circulam e reforçam esse modelo como padrão a ser seguido, utilizando artefatos como livros, históricos, filmes, exemplos a serem seguidos, lugares de homem e de mulher são construídos tomando como parâmetro o que a heteronormatividade impõe.

Posicionar-se contra um modelo que é divulgado como fixo, coerente e estável é mais do que um ato para solicitar respeito, mas é perturbar uma norma que é violenta, hierarquizante e excludente, pois, para se estabelecer como tal, ela recorre à homossexualidade como desvio, como anormal e marginaliza os sujeitos que não se percebem em seus princípios de inteligibilidade.

Para provocar esse movimento, antes talvez seja necessário compreender a sexualidade como “uma invenção social” (LOURO, 2015a, p. 11), abandonar sua definição restrita de algo dado, natural e ampliar o olhar para seu caráter social e político, permeado pelas relações de poder-saber. Pessoas são interpeladas o tempo todo para conhecer maneiras adequadas de ser homem ou mulher.

Nesse processo a escola tem uma tarefa bastante difícil. Ela precisa se equilibrar sobre um fio muito tênue: de um lado, incentivar a sexualidade “normal” e de outro, simultaneamente, contê-la. Um homem e uma mulher “de verdade” deverão ser, necessariamente, heterossexuais e serão estimulados para isso (LOURO, 2015a, p. 25, 26).

A partir de silenciamentos, práticas minuciosas, vigilância e controle, a sexualidade heterossexual vai sendo aprendida na escola como forma autorizada de existir; contudo, os detalhes e cuidado para a perpetuação denunciam os investimentos de uma naturalidade, além disso, os corpos que escapam, discordam e confrontam o padrão atrapalham seu projeto e narram outras possibilidades.

Ao ser ensinada na escola como modelo saudável, verdadeiro e normal, a heteronormatividade desencadeia processos diversos de homofobia, preconceito e outras violências que marginalizam e excluem sujeitos que não incorporam seus discursos. Problematicar as ações que reafirmem o regime de controle como parâmetro possibilita desestabilizar as certezas adquiridas nesse espaço, seu viés construtivo e logo não natural, assim “[...] mencionar sujeitos e violações a que estão sendo submetidos poderia implicar processos de reconhecimento não de suas existências sociais, mas de condições de sujeitos de direito” (JUNQUEIRA, 2015, p. 235). A escola é um importante espaço de subjetivação, por isso importa que seu currículo não priorize um modelo coercitivo, compulsório e sim seja um lugar para visibilizar os processos de normalização e as relações de poder que estão aí implicados “[...] por meio das pedagogias culturais e escolares, que controlam o sexo dos sujeitos e que, para isso, precisam ser constantemente repetidas e reiteradas para dar o efeito de substância, de natural e inquestionável” (CAETANO, 2011, p. 172).

Algumas pesquisas têm apontado a atuação da heteronormatividade no currículo escolar. A partir de relatos de profissionais de educação, Junqueira (2010, p. 208) “[...]”

considera a heteronormatividade e a homofobia como elementos que atuam na estruturação escolar e de suas práticas curriculares e que produzem efeitos sobre todas as pessoas”. A partir dessa pesquisa, é possível perceber que a heteronormatividade é um regime opressor não somente para aqueles que são considerados ou se afirmam como *gays*, considerando que as demarcações de corpos de meninos são acompanhadas da imposição de um modelo de masculinidade a esses corpos. Os meninos *gays* são submetidos à supercompensação e a uma inclusão consentida e periférica, ou seja, para que sejam tratados como os demais alunos eles têm que superar as expectativas de bons alunos e manter boas relações com todos/as a fim não sofrerem violência e preconceito. Entre outros apontamentos, o autor ainda mostra como as narrativas evidenciam uma heterossexualidade presumida nesse currículo e atitudes de lesbofobia.

Já no artigo “Desejados e rejeitados: sobre a heteronormatividade no contexto escolar” é discutido, a partir de entrevistas com três estudantes que se afirmam como *gays*, “[...] a arbitrariedade e artificialidade da norma heterossexual” (SILVA, 2008, p. 2), e a conclusão mostra que assim como em outros espaços educativos, a heteronormatividade age no currículo escolar produzindo “[...] relações de poder assimétricas a partir do jogo binário das diferenças, privilegiando a heterossexualidade em detrimento da homossexualidade, ou de qualquer outra manifestação não-heterossexual” (SILVA, 2008, p. 9). Mecanismos que geram homofobia em diferentes espaços da escola, até mesmo no banheiro, conforme a pesquisa de Lima e Alvarenga (2012) que mostra as tecnologias de gênero e reiteraões da heteronormatividade agindo no currículo escolar, a partir da história de uma aluna trans, que, entre as conclusões destaca: “[...] a escola geralmente fica do lado do preconceito e da exclusão, principalmente mobilizada pelo despreparo em lidar com a diversidade sexual” (LIMA; ALVARENGA, 2012, p. 11).

A partir dessas pesquisas, entende-se que os professores podem ser agentes de desconstrução da norma, mas, por vezes, os discursos que atravessam suas narrativas mostram como eles também agem reiterando a heteronormatividade. É o que mostra a pesquisa feita por Vargas e Carvalho (2011) afirmando que as narrativas docentes “[...] apresentam um léxico comum, o qual diferencia os comportamentos esperados de alunos e alunas, na expectativa que os/as mesmos/as vivenciem masculinidades e feminilidades a partir de modelos heteronormativos” (VARGAS; CARVALHO, 2011, p. 93).

Destacam-se, também, as pesquisas de mestrado de Picchetti (2011) e de doutorado de Dornelles (2013). A primeira, discutindo as reiteraões e transgressões à heteronormatividade

na escola em tempos de educação para diversidade, mostra como acontece a “[...] marcação dos sujeitos que dissidem da norma, pela reafirmação de categorizações em padrões binários de sexualidade e gênero e pela domesticação da diversidade” (PICCHETTI, 2011, p. 7). Já a segunda, através das problematizações dos processos de (hetero)normalização dos corpos na Educação Física escolar, evidencia que a “[...] heterossexualidade é assumida como medida do conhecimento e o investimento em pedagogias com base no sexo (e no gênero binário) conforma o sujeito (ir)reconhecível e (im)possível da Educação Física escolar”. O destaque dado para essas pesquisas é justificado, pois são as que mais se aproximam das discussões que se pretende abordar neste estudo. Entende-se que a heteronormatividade ganha diferentes configurações, a depender dos seus espaços de atuação por vezes agem com uma distinta naturalidade, por isso a continuação de pesquisas que visibilizem seu aspecto produtivo e opressor nesses espaços é importante para mostrar que o currículo escolar é também um local de lutas e resistências.

A heterossexualidade estabelece-se como norma à custa de investimentos contínuos, e os estudos destacados permitiram perceber como esses processos ocorrem, inclusive no currículo escolar. Pode-se afirmar que as discussões empreendidas colaboraram com esta pesquisa, na medida em que contribuíram para repensar espaços educativos e como eles foram e estão construídos numa perspectiva heteronormativa. Existem sujeitos que não se ajustam aos polos que a heteronormatividade instituiu, assim essa discussão impulsionou a pensar naquelas vidas que o currículo escolar tradicional não se importa, sugerindo pensar pelo viés das multiplicidades. Os/as autores/as trazidos aqui possibilitaram questionar como, quando e de que forma a heterossexualidade ganhou caráter de naturalidade e normalidade, essas perguntas e análises podem ser ferramentas para fragilizar os discursos que reiteram a ordem normativa da heterossexualidade e precisam ser ecoadas em novos espaços como mecanismo de desconstrução.

2.3 CURRÍCULO E SUBJETIVAÇÃO

A utilização do termo currículo no campo da educação é marcada por várias mudanças e concepções. Inicialmente utilizado para designar um conjunto de disciplinas e conteúdos, ele vai ganhando outras percepções como estratégias e experiências que são desenvolvidas pela escola na “fabricação” dos/as alunos/as.

A compreensão de currículo como artefato cultural tem sido debatida por diversos autores (MEYER, 1998; SANTOS; PARAÍSO, 1996; SILVA, 1999) partindo do princípio que ele reflete a ideia de uma época e de uma sociedade, e participa ativamente do processo de subjetivação, sendo um campo tenso de disputas, rupturas e interdições. Assim, “[...] aquilo que está no currículo não é apenas informação – a organização do conhecimento corporifica formas particulares de agir, sentir, falar e ‘ver’ o mundo e o ‘eu’” (POPKEWITZ, 2002, p. 174). A atribuição desse potencial ao currículo torna necessário problematizar as “verdades” que circulam para produzir sujeitos que aprendem a se perceber e perceber o outro através delas. Entre os diferentes campos de atuação e espaços que o currículo alcança, Paraíso (2010, p. 12) afirma que:

Um currículo, qualquer que seja ele, é tudo isso porque é sempre, e desde sempre, um texto cultural. Um texto cultural que produz sentidos e significados sobre o mundo. Suas narrativas e significados ensinam, formam e produzem sujeitos de determinados tipos. Daí todas as lutas, disputas e embates em torno de um currículo, tanto daqueles/as que o pesquisam ou ainda daqueles/as que reivindicam (em movimentos sociais e culturais, por exemplo) que ele possa contar outras histórias, incorporar outros saberes, outras narrativas, produzir outros significados e estabelecer outros problemas.

Nesse sentido, é importante problematizar porque alguns campos do saber são priorizados em detrimento de outros, os discursos que são mais repetidos e atualizados, as temáticas que são silenciadas, os grupos que têm visibilidades e saberes legitimados e aqueles que são impróprios ou marginalizados. O currículo, muitas vezes, favorece determinada ótica, reproduzindo valores hegemônicos, isso implica pensar uma tecnologia que não somente está interessada em produzir informação, mas principalmente sujeitos. Por isso, tudo tem que ser pensado estrategicamente, cada detalhe não é um mero cuidado, mas faz parte de um projeto para que os indivíduos tornem-se o mais próximo possível do desejado.

A partir do momento que se compreende o currículo escolar agindo para identificar os normais, elegendo um padrão, engajado em reafirmar verdades hegemônicas poder-se-á pensar em um pessoal que é político, pois a constituição de sujeitos perpassa pelos investimentos que são direcionados de forma reiterada.

Dessa forma, quando se fala em subjetivação, o interesse é pensar “[...] o modo como os seres humanos tornaram-se sujeitos” (FOUCAULT, 1995, p. 31). Nesse sentido, as análises empreendidas por Foucault (2014b) sobre o aspecto positivo do poder tornam-se importantes, pois permitem perceber não apenas o que diz respeito à repressão, mas como o poder age produzindo sujeitos ou em outras palavras como mecanismo de subjetivação.

Assim, a partir do período denominado modernidade ou ao que Foucault chamou de Sociedade Disciplinar, conhece-se um poder “[...] que se exerce, positivamente, sobre a vida, que empreende sua gestão, sua majoração, sua multiplicação, o exercício sobre ela, de controles precisos e regulações de conjunto” (FOUCAULT, 2014a, p. 147).

As instituições nessa sociedade são marcadas pelo controle, regulação, vigilância para produzir sujeitos específicos agindo para “fazer viver” os corpos que elas desejam, ainda que esse processo seja marcado por mecanismos constantes de resistência. Pode-se dizer que não “[...] repetimos exatamente os mesmos processos, mas que mantemos um jogo de aproximação e de distanciamento daquilo que se iniciou neste momento histórico” (FERRARI, 2010, p. 9). A partir dessas considerações afirma-se que a subjetivação é marcada de forma histórica, na relação consigo mesmo e com o outro, perpassando por processos de poder/resistência. Então, entende-se que a subjetividade “[...] se constitui como uma forma, uma forma de ser sujeito, que ao mesmo tempo é desfeita mostrando que estamos diante de algo em constante construção e continuidade” (FERRARI, 2010, p. 10).

O padrão instituído e os mecanismos de regulação, ainda que venha se alterando e sendo resistido, continuam demonstrando que a escola é um espaço decisivo na produção de identidades. Mas, é necessário afirmar que o controle, a vigilância, a regulação dos discursos e das performances dos corpos através do currículo escolar são também parte de um projeto macro de reafirmação de um modelo único e estável de gênero, sexualidade e outros demarcadores. Ao falar de um currículo interessado no processo de subjetivação, torna-se necessário não somente problematizar a disposição das disciplinas, os conteúdos obrigatórios do conhecimento:

Isso quer dizer que é preciso aprender a reconhecer que aprendizagens são essas que fazemos na escola, mas também os espaços e as formas pelas quais elas se fazem. Veremos então, que elas estão incorporadas nas diferentes linguagens que informam e constituem as práticas pedagógicas formas e informais que desenvolvemos cotidianamente e que já nem questionamos mais; que elas podem estar atravessando os conteúdos de diferentes disciplinas que compõe o currículo formal; que elas podem estar imbricadas na literatura que selecionamos, nas revistas que colocamos à disposição dos/as estudantes para pesquisa e recortes, nos filmes que passamos e no material escolar que indicamos para consumo; elas se fazem, de forma importante, nos processos de avaliação que implementamos, nas normas disciplinares que organizam o funcionamento do espaço escolar, nos comportamentos que incentivamos e reprimimos, no vestuário que permitimos e proibimos... e em muito daquilo que silenciemos (MEYER, 1998, p. 377)

Os processos aos quais a escola submete os sujeitos não são neutros ou desinteressados, eles subjetivam continuamente, ensinam como comportar, agir, ver a si

próprio/a, ver o outro e o mundo. De tão repetidos ganham um efeito de naturalidade. Há um modelo que tenta garantir sua eficácia, pois ele alcança os corpos de diversas maneiras, fazendo uso de artefatos diversos e técnicas minuciosas.

Toda a conjuntura ilustrada aproxima da discussão de um poder que é capilar, pois é necessário perceber suas ramificações; que é descentralizado, pois alcança todos/as através de diferentes mecanismos e estratégias; assim, diz-se que as relações de poder estão em constante funcionamento nos detalhes, nas extremidades, nas pequenas intervenções, funcionando em rede e capturando os corpos para produzir saber.

Tal empreitada é feita considerando algumas verdades como universais e naturalizadas, apagando-a como uma invenção cultural, social e histórica, impondo alguns modos de existir como legítimos e inteligíveis, marcando os normais, tornando alguns sujeitos abjetos, desinteressantes e/ou invisíveis. O poder está em toda parte produzindo saber e o saber produzindo poder assim é possível afirmar que:

Não existe saber que não seja a expressão de uma vontade de poder. Ao mesmo tempo, não existe poder que não se utilize do saber, sobretudo de um saber que se expressa como conhecimento das populações e dos indivíduos submetidos ao poder (SILVA, 1999, p. 120).

Assim como saber e poder estão mutuamente implicados, poder e resistência devem ser compreendidos agindo simultaneamente; dessa forma não há uma linearidade no processo de construção dos sujeitos, as rupturas, os escapes, as desconstruções, são inerentes ao processo, se o poder está em toda parte as resistências também perfazem esses espaços.

Da mesma forma que a rede das relações de poder acaba formando um tecido espesso que atravessa os aparelhos e as instituições, sem se localizar exatamente neles, também a pulverização dos pontos de resistência atravessa as estratificações sociais e as unidades individuais (FOUCAULT, 2014a, p. 105).

Pensar resistência e poder mutuamente implicados é ainda dizer que as possibilidades de fugas e rupturas são sempre possíveis. Reconhecendo essas conexões, é possível afirmar que o currículo é um campo tenso no qual desejos diversos se encontram na busca pela hegemonia, os limites são explorados, embates são estabelecidos, novas possibilidades são consideradas pelos escapes, pelo questionamento. Assim como o poder, a resistência inventa, move saberes, produz novas subjetividades, gerando outras relações de poder. Em outras palavras as:

[...] resistências possuem um importante potencial de criação, de recriação, de transformação. Pois logo, possibilitam criar espaços de combates, de lutas, de insurreição, de agenciar possíveis transformações em todo lugar, fundar novas relações de poder (FERRARI; ALMEIDA; DINALI, 2013).

São as articulações entre resistência e poder que movem o currículo, que possibilitam romper com as classificações, com as normas impostas, com os enquadramentos sustentados por discursos, potencializam novos espaços e formas de subjetividades. Nesse sentido:

Um currículo está sempre cheio de ordenamentos, de linhas fixas, de corpos organizados, de identidades majoritárias. Porém um currículo, também, está sempre cheio de possibilidades de rompimento das linhas do ser; de contágios que podem nascer e se mover por caminhos insuspeitados; de construção de modos de vida que podem se desenvolver de formas articulares. Um currículo é um artefato com muitas possibilidades de diálogos com a vida; com diversas possibilidades de modos de vida, de povos e de seus desejos (PARAÍSO, 2009, p. 278).

Diversos movimentos têm avançado e resistido aos saberes dicotômicos que interpelam, a uma ótica dominante pautada nos binarismos, questionando e dando visibilidades a novos conhecimentos, proliferando outras verdades. Esses movimentos têm alcançado os espaços de subjetivação e que, historicamente, fizeram ecoar discursos que reforçam o poder do homem branco heterossexual. Por isso, “[...] colocava-se uma meta urgente para os grupos submetidos, apropriar-se dessas instâncias culturais e aí inscrever sua própria representação e sua história, pôr em evidência as questões de seu interesse” (LOURO, 2008, p. 21). Dessa forma, outras verdades podem ser contadas, sujeitos e modos de existir que foram silenciados para garantir que uma norma pode vir à tona, instaurando a dúvida sobre os modelos fixos.

A manutenção de uma norma pelo viés de uma lógica heterossexual ao longo dos anos foi possível, além de outros aspectos através da repetição e reiteração pela escola, que cita e reconhece em seus aparatos pedagógicos uma lógica binária, nomeando e construindo corpos, fazendo uso da linguagem para definir lugares e performances. Porém, ao mesmo tempo, as resistências, as fugas, as subversões, traçam outras possibilidades, outros territórios, outros saberes no currículo, instauram dúvidas e certezas.

A ideia é pôr em questão o conhecimento (e o currículo), pôr em questão o que é conhecido e as formas como chegamos a conhecer determinadas coisas e a não conhecer (ou desconhecer) outras. Não se trata, propriamente, de incorporar ao currículo (já superpovoado) outro sujeito (o queer), mas sim, mais apropriadamente, de pôr em questão a ideia de que se disponha de um corpo de conhecimentos mais ou menos seguro que deva ser transmitido, bem como pôr em questão a forma usual de conceber a relação professor-estudante-texto (texto aqui tomado de forma ampliada); trata-se

fundamentalmente, de questionar sobre as condições que permitem (ou que impedem o conhecimento) (LOURO, 2015b, p. 67, 68).

Essa tarefa de estranhar o currículo proposta por Louro (2015b) é uma forma de problematizar a produção do conhecimento na escola e perceber o não-narrável o não-digno e o não-visível e tudo aquilo que busca perpetuar normas de gênero, nesse exercício será possível pensar diferente do que está dado, pensar além do que está em um polo ou outro, reconhecendo o que está entre os polos em trânsito.

Essa atitude de estranhamento, quando se fala de currículo, perpassa também por problematizar além de tantas dicotomias que compõem esse artefato, o dualismo conhecimento e ignorância. Para Britzman (1995, p. 91) “[...] a ignorância é um efeito – não uma ausência – de conhecimento [...]”, isso permite inferir que a seleção do que se julga como conhecimento válido, do que é necessário aprender, constrói também o oposto a isso, o que deve permanecer fora, inacessível, por isso “[...] existem conhecimentos em relação aos quais há uma ‘recusa’ em se aproximar; conhecimentos aos quais se nega acesso, aos quais se resiste” (LOURO, 2015b, p. 71). Interessa pensar nesse outro conhecimento, que espaços, territórios e possibilidades estão sendo negados no currículo, nos limites que ele põe, nas subjetividades que ele abjeta, em seus processos de reafirmação de verdades para legitimar alguns modos de existir e impossibilitar outros.

Quando o tema é currículo como artefato cultural, as disputas que são travadas nesse espaço, desse outro esquecido e tornado ignorância por um conhecimento que é priorizado/legitimado, de grupos contestando significações e sentidos nas abordagens curriculares, fala-se de relações de poder, de desconstruir o que está posto e naturalizado para pensar nos aspectos de sua constituição e dos processos “[...] que fizeram e fazem com que o currículo inclua um tipo determinado de conhecimento e não outro” (SILVA, 1999, p. 135).

Esse processo interessa, pois, é a partir dele que os sujeitos são constituídos como resultados dessas práticas, desses discursos, como produtos sociais, empreendimentos do currículo, marcados/as por seus investimentos, suas práticas, suas linguagens, mas “[...] esse não é, no entanto, um processo do qual os sujeitos participem como mero receptores, atingidos por instâncias externas e manipulados por estratégias alheias” (LOURO, 2015a, p. 25). Se o currículo ainda pode ser compreendido como um caminho a percorrer, esse caminho é cheio de atalhos e rotas de fuga. Os saberes podem ser modificados e desestabilizados, outras formas de conhecimento são sempre possíveis.

Mesmo com todas as suas prescrições, normas, controle, silenciamento e uma infinidade de estratégias na fabricação de sujeitos ideais, aposta-se na resistência, na ignorância, nas fronteiras, nas multiplicidades, na visibilidade de sujeitos, identidades e desejos que foram historicamente negados na construção do currículo, marcados por enquadramentos e exclusão. Nas palavras de Britzman (1996, p. 93):

Isso significa construir pedagogias que envolvam todas as pessoas e que possibilitem que haja menos discursos normalizadores dos corpos, dos gêneros, das relações sociais, da afetividade e do amor. Por outro lado, navegar fronteiras culturais significa algo mais: que os/as educadores/as devem arriscar o óbvio a fim de ter acesso ao transformativo. Isso exige uma educação mais explícita e mais arriscada, uma compreensão de que a educação consiste, já, em arriscar o eu e significa, já, a abertura à ideia de que alguns riscos tornam as pessoas mais interessantes.

Apegar-se às certezas, aos modelos fixos e estruturas naturalizadas talvez seja um princípio adotado por muitos profissionais de educação, mas o cotidiano escolar é fluído, móvel, questionador e as verdades têm cada vez mais ganhado caráter provisório nesse espaço. As possibilidades de enfrentamento são múltiplas, as transformações são inerentes ao processo educativo, é impossível que o controle seja exercido de forma eficaz e sem rupturas, compreendendo o currículo a partir de seu poder de subjetivação que apostamos não em um novo modelo, mas em concepções plurais de educação, em problematizações de práticas que buscam colocar os indivíduos em polos opostos e binaristas, em discussões que pensem os corpos que estão em fronteiras, em trânsito.

Discutir currículo escolar e subjetivação para essa pesquisa torna-se importante na medida em que evidenciam-se os aspectos de como a escola está interessada em produzir sujeitos específicos, como ela produz conhecimento sobre algumas coisas e fazem outras serem desconhecidas. Em tempo, percebe-se que a produção do conhecimento e das aprendizagens estão entrelaçadas em um campo tenso de relações de poder e quão é necessário subverter e perturbar esse campo disciplinador e normativo que é o currículo escolar para proporcionar releituras, diálogos e modos de existir pluralizados.

Os/as autores/as e pesquisas trazidas aqui foram significativos para essa pesquisa; foi a partir desses estudos que foram elaboradas algumas problematizações, levantando dúvidas sobre aquilo que parecia inquestionável. Em seguida detalha-se o caminhar metodológico, como se deu a construção da pesquisa e de qual perspectiva os dados estão sendo olhados.

3 ITINERÁRIO DA PESQUISA

Os trajetos percorridos durante o fazer da pesquisa são de suma importância para se aproximar ao máximo de quem estará lendo, para apresentar o campo, os/as entrevistados/as, o lugar assumido como pesquisador. As leituras incorporadas para refletir acerca do objeto, e entre tantas coisas que escapam do consciente ao escrever, mas que, durante o ato da leitura deste tópico, poderá permitir a quem ler criar hipóteses e ampliar seu olhar cunhando novas nuances diante do leque discursivo que é a pesquisa.

Esta pesquisa caracteriza-se como qualitativa (DENZIN, 2006), em virtude das diversas interpretações que os fenômenos sociais podem expressar e a necessidade de compreender os significados das ações e relações humanas a partir deles, considerando, dessa forma, a condição social, o grupo a que pertence e o espaço em que estão inseridos os sujeitos pesquisados. É possível, ainda, justificar a abordagem qualitativa, pois ela é que mais se aproxima dos estudos culturais (HALL, 2003; MATTELART, 2004), pois as análises das normas de gênero e heteronormatividade são vertentes analíticas que mostram a construção de identidades masculinas e femininas no contexto social contemporâneo marcados/as pela diferença, percebendo, dessa forma, as instâncias discursivas que caracterizam as pesquisas com essas temáticas, a partir das múltiplas visões que se complementam e produzem novas sínteses formando novas bases de pesquisa, das práticas e de políticas futuras (OLESEN, 2006).

Entende-se que as análises culturais estão comprometidas em evidenciar que o “[...] mundo cultural e social torna-se, na interação social, naturalizado: sua origem social é esquecida. A tarefa da análise cultural consiste em desconstruir, em expor esse processo de naturalização” (SILVA, 1999, p. 134).

Sob a influência de um posicionamento pós-crítico (HALL, 1997; PARAÍSO, 2012; SILVA, 1999), consideram-se as contribuições que essa vertente tem dado para questionar as práticas escolares, propondo a dúvida e novas formas de pensar os espaços formais pedagógicos, interrogando os currículos, problematizando o cotidiano e as formas de fazer educação num período em que mudanças significativas no tempo interferem na forma de se perceber e perceber o outro em um movimento de constante processo de construção e reconstrução de identidades que atestam a existência das diferenças que fazem a sala de aula e seus contornos. Diante disso, considerando as categorias de pesquisa, normas de gênero e heteronormatividade, ampliou-se a forma de analisar as invenções de verdade que inviabilizam a existência, a diversidade no currículo e espaços da escola, considerando que

nesse espaço acontecem “[...] processos pelas quais as diferenças são produzidas através das relações de assimetria e desigualdades” (SILVA, 1999, p. 89). Dessa forma, diz-se aqui o modo como se formulam as questões e o que possibilitou questionar os discursos que atravessavam as narrativas dos entrevistados e as situações que surgiam.

É, pois, desse momento contemporâneo denominado pós-moderno, em que a diferença é uma marca relevante na qual se situa o ponto de vista de caráter qualitativo da pesquisa em que o aspecto multidisciplinar não somente é aceito, mas necessário, pois se considera aqui uma amplitude de variedade e práticas interpretativas que, interligadas a experiências subjetivas, permitiram, ao longo do processo de pesquisa, criar, confeccionar, interligar, editar, convergindo multiplicidades de métodos no vaivém do percurso trilhado.

Os novos tempos da pesquisa apontam para novas inserções de temas e modos de produzir conhecimentos que antes estiveram fora do cânone investigativo e hoje ampliam as possibilidades de reflexões em um fluxo que segue transformando e sendo transformado por modelos que se entrecruzam, rompem barreiras, acrescentam novas dimensões e criam complexidades para todos/as aqueles/as que se propõem a superar paradigmas.

A partir desses pressupostos, compreende-se que o conhecimento é parcial e incompleto, em que a dúvida deverá sempre trazer novas contribuições para a resignificação das pesquisas voltadas à compreensão dos mecanismos que as relações de poder utilizam para hierarquizar sujeitos e limitar suas atuações.

É possível afirmar que a abordagem pós-crítica desta pesquisa surge a partir da “[...] compreensão de que nas escolas, em diferentes instituições e espaços e nos mais diferentes artefatos estão presentes relações de poder de diferentes tipos – de classe, gênero, sexualidade, idade, raça, etnia, geração, cultura” (PARAÍSO, 2012, p. 30). Sendo o espaço escolar um local de construção de subjetividades, marcadas por normatizações e regulações, reconhece-se o potencial que a introdução de questionamento, de desconstrução, de desmontagem pode trazer para contribuir com novas formas de educar. Conforme sugere Foucault (2008, p. 24) “[...] é preciso também que nos inquietemos diante de certos recortes ou agrupamentos que já nos são familiares”. A proposta desta pesquisa é em vez de expor dados estatísticos, generalizar resultados e tornar o pesquisador neutro na pesquisa, poder flexibilizar ferramentas dadas, explorar alternativas, interrogar, desnaturalizar as pedagogias vigentes, propondo inquietação, reflexão e movimento e entendendo sobretudo que “[...] as informações que são coletadas em um trabalho de campo não são dados passíveis de serem explicados, mas são significados produzidos no contexto pesquisado, que podem ser

lidos e construídos de diferentes formas” (REIS, 2012, p. 247). Esta é uma das justificativas encontrada para adotar a perspectiva do trabalho, diante da proposta de abordar o que são as normas de gênero e heteronormatividade no currículo escolar. Entende-se que estranhar e questionar os discursos que costuram o espaço escolar é um passo importante para refletir quanto ao seu aspecto produtivo na sociedade que conduz indivíduos sob um prisma binário de comportamento.

O percurso da pesquisa não se apresentou de forma linear, foi necessário modificar o roteiro de entrevistas, os modos de fazer as perguntas, formulando questões e amplificando problemas de pesquisa, articulando com novos procedimentos que foram se mostrando necessários no fazer.

Não foi adotado um modelo rígido de produzir informações a serem analisadas, utilizaram-se também processos de desconstrução e de desmontagem nesse fazer, durante o qual as próprias identidades do pesquisador eram colocadas em questão, pois a rigidez condicionada e ensinada a pesquisar pôde ser reconstruída e questionada durante esse trajeto. A cada passo dado, fosse nas leituras que permitiam criar múltiplos olhares sobre o objeto, a cada entrevista realizada, em alguns momentos isso parecia tomar rumos irreconhecíveis de forma que o objeto de pesquisa tomou novos contornos em alguns momentos.

Foi incorporado, ao longo do trajeto da pesquisa, o mobilizar do pensamento em que o ressignificar e o inventar eram as ferramentas que foram dadas para produção, como forma de “[...] suspender os significados, interrogar os textos, encontrar outros caminhos, rever e problematizar os saberes produzidos” (PARAÍSO, 2012, p. 25). Os roteiros foram modificados, inserindo-se perguntas que não haviam sido sequer cogitadas para aquele dia, oportunizando que o/a entrevistado/a falasse mais de suas construções e subjetividades, para, mais do que produzir material para análise, já pudesse ali ser um espaço de reflexão acerca da prática docente. Não era seguido um modelo de entrevista de participação com um/a único/a entrevistado/a, os espaços das entrevistas que não tinham sido satisfatórias eram mudados, sugeriam-se diversas formas de abordagens até mesmo por mensagens de áudio e texto pelo celular para que as participações fossem ampliadas, como também se propuseram horários diversos e tudo que fosse necessário para dar continuidade às discussões, como ocorreram e que está relatado neste tópico do trabalho, o que permitiu um deslocamento e articulação de uma diversidade de procedimentos que se mostraram positivos durante as experimentações e investigações.

Foram utilizadas entrevistas abertas, partindo do pressuposto de que as entrevistas não “[...] permitem dizer uma ou a verdade sobre as coisas e os fatos, mas pode-se considerá-las como a instância central que, somada a outras, traz informações fundamentais acerca do vivido e possibilita uma interpretação (mesmo que provisória e parcial)” (ANDRADE, 2012, p. 175). Assim, propõe-se que os/as docentes falassem o máximo de suas experiências de vida, de formação, de trabalho, valorizando a subjetividade no trabalho docente, e como essas experiências influenciam a forma desses/as professores/as conduzirem sua rotina. Foi necessário analisar o dito ou não dito nas entrevistas, pois esse procedimento possibilita a compreensão dos discursos (contradições, incoerências, omissões, lacunas, silêncios). Buscou-se entender como os discursos se constroem e estão partilhados na sociedade, como eles falam sobre o próprio sujeito, com o objetivo de desconstruir tais discursos, identificando lacunas, incongruências e propondo a reflexão.

Antes, é necessário compreender que as interpretações manifestadas aqui não são homogêneas, sondaram-se sentidos possíveis os quais estão inseridos em contextos específicos e na posição que os/as falantes estavam assumindo enquanto pesquisados/as, posições essas que se tornam dispersas.

Dessa forma, percebeu-se o desafio em assumir essa postura de pesquisa, pois, ao compreender as diversas manifestações que o sujeito pode assumir, de acordo com a forma como está habilitado a falar, o espaço em que se encontra no momento da entrevista e a posição com a qual se identifica, podem limitar a linguagem que foi usada por ele/a naquele momento. Assim, os questionamentos adotados para refletir quanto ao objeto de pesquisa foram cuidadosamente selecionados buscando extrair considerações além de uma estrutura e uma linearidade, procurando desconstruir identidades baseadas numa posição dada pelo discurso, sendo possível explorar diversas formas que não poderiam ser encontradas de maneira transparente, pois a linguagem não é transparente, compreendendo que o sujeito, ainda que queira, não fala de uma única posição.

Por isso, torna-se tão importante, conforme afirma Fischer, a partir de Foucault, a ação de averiguar “[...] sobre o lugar de onde fala, o lugar específico no interior de uma dada instituição, a fonte do discurso daquele falante, e sobre a sua efetiva posição de sujeito, suas ações concretas, basicamente como sujeito incitador e produtor de saberes” (FISCHER, 2001, p. 208).

Na própria maneira de fazer pesquisa qualitativa, de cunho pós-crítico os saberes são reavaliados, transformados e problematizados, atestando para a parcialidade do conhecimento

e transitoriedade científica, permitindo a inserção de novos tópicos e ampliando o olhar crítico, ainda que isso seja subversivo e ameaçador dentro de um campo que é marcado historicamente pela relevância da universalidade e sua exatidão. Coadunar pensamentos nessa perspectiva de desconstrução teórica, metodológica e pessoal foi, pois, um desafio enfrentado e perseguido constantemente durante toda a construção desta pesquisa em que a inclusão, exclusão e recortes eram tarefas diárias e provocantes para um pesquisador social.

Considerando o objetivo de analisar como as normas de gênero e a heteronormatividade atuam na escola pesquisada, a pesquisa foi desenvolvida a partir de referenciais teóricos da vertente pós-estruturalista dos estudos culturais. A escolha dessa vertente teórica ocorreu devido ao fato de que o foco de suas análises considera o aspecto produtivo da linguagem e dos discursos, ou em outras palavras como o pesquisador se torna sujeitos e se constitui em meio aos jogos de verdade. Considerando a escola como um espaço obstinado em produzir sujeitos normais (LOURO, 2009; MISKOLCI, 2012; REIS; PARAÍSO, 2014), pois essa vertente teórica possibilitará problematizar os processos aos quais são submetidos nessa produção, questionando os binarismos e dicotomias que permeiam suas regras e verdades, pois “[...] nesses espaços discursos podem ser desnaturalizados, questionados e desconstruídos, e rupturas podem ser introduzidas, numa transformação constante de relações de poder já instauradas” (PARAÍSO, 2012, p. 30-31).

Ao considerar o aspecto produtivo da linguagem e dos discursos, entende-se também que essa produção ocorre em um terreno de lutas e embates constantes, de forma que importa perceber que os discursos devem ser entendidos como “[...] práticas que formam sistematicamente os objetos de que fala” (FOUCAULT, 2008, p. 55). Assim, a proposta da pesquisa é problematizar seus efeitos de verdade, como eles surgem, são selecionados, reforçados, competem e, dependendo do lugar e do espaço, algumas coisas serão tidas como verdadeiras ou falsas.

É interessante pontuar que quando o discurso é tomado como categoria de análise, o interesse não se concentra no sujeito que o pronuncia, pois, de acordo com Foucault (2008, p. 66) “[...] não é a manifestação, majestosamente desenvolvida, de um sujeito que pensa, que conhece, e que o diz: é, ao contrário, um conjunto em que podem ser determinadas a dispersão do sujeito e sua descontinuidade em relação a si mesmo”.

Tomar o discurso como categoria teórica, nesta pesquisa, foi de suma importância, considerando que a heteronormatividade é um processo de subjetivação que busca interpelar os sujeitos para que se conformem ao seu discurso, pois, entende-se que “[...] mais do que

subjetivo, o discurso subjetiva [...]” (VEIGA-NETO, 2007, p. 99), dessa forma importa perceber quais discursos estão circulando na escola para produzir sujeitos específicos, assim busca-se mostrar que diferentes discursos atravessam o currículo investigado “[...] remetem uns aos outros, se organizam em uma figura única, entram em convergência com instituições e práticas, e carregam significações que podem ser comuns a toda uma época” (FOUCAULT, 2008, p. 134).

Ao atravessar o currículo, os discursos funcionam como “[...] práticas pelas quais os indivíduos foram levados a prestar atenção a eles próprios, a se decifrar, a se reconhecer” (FOUCAULT, 1998, p. 10). Nesse sentido, a proposta da pesquisa é investigar de que forma os sujeitos são subjetivados pelos discursos e práticas discursivas, dessa tendo como interesse “[...] uma análise dos ‘jogos de verdade’, dos jogos entre o verdadeiro e o falso, através dos quais o ser se constitui historicamente como experiência, isto é, como podendo e devendo ser pensado” (FOUCAULT, 1998, p. 11).

A Instituição escolhida para pesquisa oferece turmas do 6º ano do ensino fundamental ao 3º ano do ensino médio, funciona nos turnos matutino e vespertino. No ano de 2015, informou possuir 416 alunos/as matriculados/as. O último Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB)⁴ disponível da unidade é referente ao ano de 2015, e quanto aos anos finais do ensino fundamental (do 6º ao 9º ano), informa que a unidade diminuiu consideravelmente a sua média nesse indicador tendo alcançado em 2015 a média 2,2. Nos anos anteriores alcançou, respectivamente, em 2005 – 2,5; 2007 – 2,7; 2009 – 1,8; 2011, 2,9. O colégio tem enfrentado alguns problemas de infraestrutura, pois uma empresa que ganhou a licitação para reformá-lo declarou falência e, desde então, o Estado não retomou a reforma.

Os/as alunos/as só entravam na escola devidamente uniformizados com uma camisa branca com *slogan* da escola tanto para meninos, como para meninas. Os meninos deveriam utilizar com a camisa, calça jeans e tênis, não sendo permitidos bermudas e boné. As meninas podem optar por saia ou calça. Há somente dois banheiros a que os alunos tinham acesso, um masculino e um feminino. Após 15 minutos iniciados do primeiro horário, o/a aluno/a que chegasse atrasado só entrava no segundo horário, caso chegassem a partir do 3º horário, sem justificativa, os/as alunos/as não podiam mais participar das aulas. Na sala da direção, local

⁴ “O IDEB foi criado pelo INEP em 2007, em uma escala de zero a dez. Sintetiza dois conceitos igualmente importantes para a qualidade da educação: aprovação e média de desempenho dos estudantes em língua portuguesa e matemática. O indicador é calculado a partir dos dados sobre aprovação escolar, obtidos no Censo Escolar, e médias de desempenho nas avaliações do Inep, o Saeb e a Prova Brasil” (INEP, 2016).

onde também foram realizadas algumas entrevistas, percebeu-se a presença de objetos religiosos na mesa, sendo estes uma cruz com Jesus Cristo crucificado e um terço.

Entende-se a configuração da escola diz de discursos que estão em funcionamento nesse espaço. As roupas designadas são generificadas, funcionando como um mecanismo de subjetivação sobre aqueles corpos. Percebeu-se que havia um tamanho de saia permitido para as meninas. É preciso questionar que meninos e meninas estão querendo se formar a partir dessas configurações de controle e disciplina. Os objetos religiosos na sala da direção chamaram a atenção, pois são artigos católicos, e há um discurso nessa religião que reafirma a heterossexualidade como norma.

O interesse em realizar a pesquisa nessa escola partiu de uma experiência de estágio, quando surgiu a oportunidade de aproximação com a direção, a coordenação e os professores facilitando que a pesquisa fosse realizada nesse espaço. Devido a uma política de enfrentamento que tem se desenvolvido no cenário político brasileiro, projetos e pesquisas que se propõem a trabalhar gênero na escola encontram resistências na coordenação das escolas ou mesmo quanto à participação de professores/as, os quais interiorizam o discurso de uma suposta “ideologia de gênero”, segundo a qual, a proposta de trabalhar com a temática de gênero na escola tem a intenção de corromper valores morais, religiosos e o modelo de família heterossexual. O fato de já ter trabalhado nesse campo permitiu que essa entrada acontecesse sem problemas com uma adesão significativa dos/das docentes, resultando numa boa produção de material para análise. Não está sendo dito com isso, que houve um enfrentamento na escola que foi realizada a pesquisa, mas uma descrição do cenário político no momento em que a pesquisa aconteceu. A escolha desse campo de pesquisa foi também por querer problematizar algumas cenas que também tive a oportunidade de vivenciar no estágio e discutir com os/as professores/as.

Parte dos/as professores/as demonstrou grande interesse em participar do trabalho, deixando atividades para os/as alunos/as, enquanto participavam da pesquisa, até mesmo ultrapassando seu horário laboral para conversar, e isso aconteceu também devido ao intermédio prévio da coordenação em fazê-los/as refletir sobre a importância da pesquisa para a escola, o que resultou numa adesão significativa dos/as docentes à pesquisa, pois, de um total de 18 docentes, 16 participaram, sendo que, dos outros dois, um não aceitou participar e o outro estava de licença médica, ainda assim foi tentado contato com este último, sem êxito. Somando todas as entrevistas resultou num total de 18 entrevistados, pois se optou por incluir

as duas coordenadoras da escola no trabalho, já que ficou entendido que suas narrativas poderiam trazer outras cenas para nossa pesquisa.

Neste trabalho serão relatadas entrevistas de 16 participantes, pois, no desenvolver da pesquisa, as narrativas de dois docentes não colaboraram com o objeto, haja vista suas respostas serem curtas e falavam pouco, responderam rapidamente, e/ou apresentavam respostas diretas e não contextualizavam, não problematizavam as perguntas, não apresentavam conexões com as experiências docentes. As entrevistas escolhidas ajudaram mais a pensar o objeto, pois os/as professores/as manifestaram mais vontade de falar trazendo argumentos maiores.

A entrevista piloto aconteceu após alguns aprofundamentos teóricos e metodológicos, e foi realizada com a professora de Ciências, no dia 19 de outubro de 2015, era final de tarde de uma segunda-feira e o espaço escolhido foi a Biblioteca da Universidade Federal de Sergipe, opção da professora que iria participar de um evento logo após a entrevista. É curioso informar que no dia seguinte essa mesma professora entrou em contato, através de uma ferramenta de troca de mensagens no celular enviando uma imagem, que infelizmente se perdeu, retratando as desigualdades de gênero no campo do trabalho, e dizendo que se lembrou da entrevista, reforçando a necessidade de discutir a temática para denunciar e desnaturalizar um quadro que ainda delimita lugares hierarquizados para homens e mulheres.

Logo após, aconteceu o Exame Nacional do Ensino Médio que trouxe, em proporções maiores, a reflexão sobre a temática, ao propor como tema da redação a violência contra a mulher. Novamente, a docente entrou em contato, perguntando se havia visto o ocorrido e dizendo que percebia isso como uma oportunidade positiva de debate entre os estudantes e ampliou sua análise trazendo uma frase de Virgínia Wolf “Nem homem, nem mulher, somos um com a face humana”, frase esta que, segundo ela, fundamentava a nota de repúdio de alguns juízes ao projeto de Eduardo Cunha, Presidente da Câmara dos Deputados, na época, que retirava apoio às mulheres vítimas de estupro. Para ela, a nota de repúdio é um ânimo para seguir na luta pelo direito à igualdade e pelo respeito às diferenças e os/as professores/as deveriam aproveitar toda a visibilidade da temática na mídia, em um exame tão importante para a educação, e trazê-la para a sala de aula. Corroborou-se com o posicionamento da docente e percebeu-se a grande relevância da temática para a pesquisa como ferramenta de reflexão que propõe principalmente pensar as práticas sem impor um modelo a ser seguido, apenas questionando e adotando uma perspectiva desconstrucionista.

Após a transcrição da entrevista citada, foi possível dar os próximos passos rumo às entrevistas seguintes. O processo inicial da pesquisa foi importante para analisar os efeitos das perguntas, bem assim se os objetivos propostos poderiam ser alcançados através de um roteiro que iria embasar as conversas com os/as demais professores/as.

Os encontros aconteceram em sete datas diferentes, entre outubro de 2015 e janeiro de 2016, no próprio campo de pesquisa; a direção do colégio disponibilizou a biblioteca e até mesmo a sala da diretora para realização das entrevistas, tendo em vista que esses espaços ficam mais distantes das salas de aula, evitando barulho e interferências na realização da pesquisa. Antes da ida à escola nas datas estabelecidas foi necessário entrar em contato com a coordenação para saber os horários dos/as professores/as e disponibilidade para participação.

É curioso informar, ainda, que alguns/mas professores/as perguntavam as temáticas que seriam abordadas na entrevista e quando eram informadas sobre as mesmas, eles/as solicitavam que pudessem ver as perguntas antes de responder e que começasse a gravar, porque tinham a necessidade de estruturar seu pensamento para que as respostas fossem legitimadas pela condição que estavam assumindo no lugar de docente entrevistado/a; mas, na busca por respostas mais espontâneas e que a entrevista seguisse um fluxo mais aberto a maiores possibilidades de análise as questões que seriam abordadas não eram mostradas, ao tempo em que se brincava afirmando que eram fáceis e que eles/as saberiam responder.

Quando finalizava a gravação das entrevistas alguns/algumas docentes gostavam de saber mais das temáticas e de contar algumas experiências, mas não queriam que fosse gravado; essas experiências giravam em torno de contato familiar com as temáticas, como familiares que se assumiam como homossexuais e a dificuldade em enfrentar suas crenças religiosas. Também sugeriram que voltássemos para a escola para promover momentos de debates e reflexão com os discentes; quando finalizava as entrevistas que eram mais rápidas, no que se refere ao tempo utilizado, comentava com eles/as como tinha sido fácil e rápido falar sobre a temática, mas alguns/algumas comentavam que apesar de ter sido rápido para eles/as havia sido muito difícil, pois a falta de domínio e familiaridade com a temática e até mesmo de leituras sobre o assunto representam um embate na comunicação, e que, para eles/as, a entrevista não teria grande contribuição para a pesquisa.

Após a transcrição de todas as entrevistas, foi feita uma tabulação para pensar normas de gênero, heteronormatividade e currículo. Assim imprimiu-se todo o material coletado; tudo que era referente às normas de gênero era identificado com o número 1, heteronormatividade

com o número 2 e currículo com o número 3. Feito esse primeiro trabalho, a partir das narrativas apresentadas e considerando discurso como categoria teórica, problematizaram-se os discursos que atravessavam essas narrativas e como eles agem como mecanismo de subjetivação no currículo escolar, com o intuito de produzir um sujeito específico.

Destaca-se que os processos apresentados aqui foram previamente aprovados pelo Comitê de Ética e Pesquisa da Universidade Federal de Sergipe (CAAE 46779715.6.0000.5546), sendo analisada toda a trajetória da pesquisa, através de um projeto minuciosamente detalhado. Os/as participantes da pesquisa foram de antemão apresentados aos objetivos e metodologias, assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice A) e o Termo de Autorização do Uso de Imagens e Depoimentos (Apêndice B), antes de iniciar as perguntas.

Essa etapa da pesquisa foi de grande relevância, pois o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido relatou os riscos e benefícios que os/as docentes tiveram ao participar da pesquisa, assegurando o direito de deixar de fazer parte dela em qualquer momento, bem como a privacidade das suas identidades em todos os registros, o uso restrito de suas falas para o conhecimento científico, fundamentados em preceitos éticos e preocupados em não prejudicar ou constrangê-los/as; nesse sentido foram adotados nomes fictícios ao final de cada enunciado. Mesmo com os nomes fictícios, foi importante dar pistas aos/as leitores/as sobre quem são essas pessoas e os processos formativos as quais eles/elas foram submetidos. Assim, antes das entrevistas foi pedido que os/as docentes se identificassem e falassem um pouco de sua trajetória, segue abaixo um resumo de cada caracterização:

1 LOURDES, sexo feminino, tem 39 anos de idade, solteira, não tem filhos/as, cursou ensino médio com habilitação para o magistério, depois fez nível superior com licenciatura plena em Biologia, tem especialização em Educação Ambiental e Mestrado em Educação. Exerce a função de professora há 23 anos. Iniciou a carreira trabalhando com educação infantil, fez progressão vertical quando terminou o nível superior e começou a trabalhar com ensino fundamental do 2º ciclo (6º ao 9º ano), logo após o ensino médio e Educação de Jovens e Adultos. Já trabalhou como docente em curso de pós-graduação, em nível de especialização e como tutora de curso de graduação. Na Instituição de pesquisa está trabalhando há 12 anos. Atualmente dá aula nas turmas do 6º ao 9º ano do ensino fundamental, lecionando as disciplinas de Ciências e Religião.

2 GLÓRIA tem 54 anos de idade, afirmou na entrevista que é do sexo feminino e que nenhum dos termos utilizados para estado civil se adequam ao seu estado afetivo emocional,

mora com o marido há 13 anos e não possui filhos/as biológicos. Formada em Letras/Inglês, tem especialização em Língua Inglesa e um mestrado iniciado e abandonado. Tem 30 anos de magistério, começou a trabalhar com institutos de línguas, CCAA, *Fisk*, *Yazigi*, logo após em escolas particulares de ensino básico, para depois entrar no ensino público. No “17 de Março” está trabalhando há três anos. Atualmente dá aula nas turmas do 6º ao 9º ano do ensino fundamental, lecionando a disciplina de Língua Inglesa.

3 MARCOS, sexo masculino, tem 49 anos, casado, Licenciatura em Educação Física e especialização em Gestão Escolar. Tem 30 anos de magistério, já atuou em todas as etapas da educação básica e no ensino superior. Trabalha há 16 anos no “17 de Março”. Atualmente dá aula nas turmas do 6º ano do ensino fundamental ao 3º ano do ensino médio, lecionando a disciplina de Educação Física.

4 PAULO, sexo masculino, tem 45 anos, casado, não tem filhos. Coursou ensino médio com habilitação para o magistério, tem Licenciatura Plena em Geografia e Especialização em História e Geografia, como professor tem 22 anos de profissão, já atuou na Educação de Jovens e Adultos e ensino fundamental do 2º ciclo e ensino médio. Está no 3º ano como professor na Instituição de pesquisa. Atualmente dá aulas nas turmas do 6º ano do ensino fundamental ao 3º ano do ensino médio, lecionando a disciplina de Geografia.

5 SANDRA, sexo feminino, 47 anos, casada, dois filhos, cursou ensino médio normal com habilitação para o magistério e curso superior em Letras Português, tem especialização na área de ensino para Jovens e Adultos. Tem 29 anos de carreira docente, destes, nove anos no “17 de Março”. Atualmente dá aula nas turmas do 6º ao 9º ano do ensino fundamental, lecionando a disciplina de Língua Portuguesa.

6 MARIA, sexo feminino, 59 anos, separada, cursou ensino médio regular e fez o curso de Licenciatura Plena em Letras Português/Inglês, tem pós-graduação em Educação Especial, exerce a função de professora há 29 anos, sempre lecionou com ensino fundamental do 6º ao 9º ano e no ensino médio, está no “17 de Março” há 16 anos. Atualmente dá aula nas turmas do 6º ao 9º ano do ensino fundamental, lecionando as disciplinas de Língua Inglesa e Religião.

7 GABRIELA, sexo feminino, tem 66 anos de idade, casada, tem três filhos, fez ensino médio regular, logo após cursou Engenharia Química, seguido de Licenciatura em Matemática, tem especialização na área de Pedagogia ligada às temáticas de exatas. Exerce a função de professora há mais de 40 anos, pois depois que se aposentou do primeiro concurso como professora do IFS, fez um novo concurso para professor do estado de Sergipe, e está

há 12 anos exercendo suas funções no “17 de Março”. Atualmente dá aula nas turmas do 6º ao 9º ano, lecionando a disciplina de Matemática.

8 **ALINE**, sexo feminino, 35 anos, casada, não tem filhos. Fez ensino médio regular, Graduação em Ciências Biológicas e Medicina e Pós-Graduação em Citologia Clínica. Exerce a função de professora há nove anos, atuando do ensino fundamental ao ensino médio e EJA, está na escola pesquisada há cinco anos. Atualmente, dá aula do 6º ano ao 9º ano do ensino fundamental lecionando a disciplina de Ciências e do 1º ao 3º ano do ensino médio, lecionando a disciplina de Biologia.

9 **DANIELA**, sexo feminino, 48 anos, separada, tem um filho do sexo masculino de nove anos. Curso ensino médio técnico, Graduação em Letras Vernáculas, possui especialização em Produção de Texto e está fazendo o Mestrado em Letras. Exerce a função de professora há 20 anos, atuando desde o ensino fundamental ao ensino médio, está na escola pesquisada há oito anos. Atualmente dá aula nas turmas de 6º e 7º ano do ensino fundamental, lecionando a disciplina de Língua Portuguesa.

10 **GUSTAVO**, sexo masculino, 48 anos, casado, não tem filhos. No ensino médio fez o curso de técnico em contabilidade, nível superior em História, Licenciatura Plena. Especialista em Pedagogia Empresarial. Exerce a função de professora há 20 anos e na escola pesquisada há dez anos. Lecionou em turmas de nível de ensino fundamental, médio, pré-vestibulares e preparatório para concurso. Atualmente dá aula nas turmas do 6º ao 9º ano do ensino fundamental, lecionando a disciplina de História.

11 **PATRÍCIA**, sexo feminino, 44 anos, divorciada, não tem filhos. Coursou ensino médio com habilitação para o magistério, em seguida fez Licenciatura Plena em Geografia e especialização em Arte e Educação. Exerce a função de professora há 20 anos, atuando no ensino fundamental, mas já deu aula em curso de pré-vestibular. Na escola pesquisada, está há nove anos. Atualmente dá aula do 6º ao 9º do ensino fundamental, lecionando a disciplina de Geografia.

12 **MARTA**, sexo feminino, 41 anos, solteira, não tem filhos. Coursou ensino médio técnico em contabilidade. Fez Bacharelado em Economia e Licenciatura Plena em Matemática. Pós-Graduação em Gestão em Educação. Exerce a função de professora há 19 anos, atuando do ensino fundamental ao ensino médio. Na escola pesquisada está há dois anos. Atualmente dá aula nas turmas de 6º ano do ensino fundamental, lecionando a disciplina de Matemática.

13 **JÉSSICA**, 56 anos, solteira, não tem filhos. Coursou ensino médio regular e licenciatura em Matemática, atuou da educação infantil ao ensino médio. Há 30 anos exerce a função de professora, na escola pesquisada há 25 anos. Atualmente dá aula do 6º ano do ensino fundamental ao 1º ano do ensino médio, lecionando as disciplinas de Matemática e Religião.

14 **ROBERTA**, 46 anos, casada, tem dois filhos do sexo masculino. Coursou ensino médio regular e licenciatura em Pedagogia, especialização em Psicopedagogia Institucional e em Arte e Educação. Exerceu a função de professora por 15 anos e está há oito anos como coordenadora pedagógica. Atuou no ensino fundamental do 1º ao 5º ano. Está na escola pesquisada há dois anos como coordenadora.

15 **MANOELA**, 42 anos, sexo feminino, solteira. Coursou ensino médio regular, licenciatura em Pedagogia, especialização na área de Pedagogia Empresarial. Iniciou a carreira na educação, com coordenação pedagógica sempre no Ensino Básico e o Ensino Técnico e o Técnico Profissionalizante, depois atuou por cinco anos no ensino fundamental, na escola pesquisa está há cinco anos também como coordenadora.

16 **MARCELO**, 27 anos, sexo masculino, solteiro. Coursou ensino médio regular, licenciatura em Teatro, está fazendo especialização em LIBRAS. Atua como professor há três anos e na Instituição pesquisada há dois anos. Atualmente dá aula do 6º ao 9º ano do ensino fundamental, lecionando a disciplina de Artes.

A participação desses/as docentes foi de extrema importância, tendo em vista que foi a partir deles/as que tornou possível pensar e realizar este trabalho, aprendendo-se com as experiências e narrativas que eles contaram. Os posicionamentos adotados aqui não são para julgar como certo ou errado as condutas e pensamentos valorizados pelos/as docentes, mas problematizar os jogos de verdades que estão constituindo suas práticas e como isso reflete na vida de outros sujeitos que estão envolvidos nos processos inerentes a vida escolar. Dadas às considerações metodológicas desta pesquisa, este é um momento oportuno para partir efetivamente para a discussão dos dados.

4 A (RE)PRODUÇÃO DE SUJEITOS GENERIFICADOS NA ESCOLA

Considerando as narrativas dos docentes, nesta seção busca-se problematizar como as normas de gênero estão funcionando na escola investigada e como a heteronormatividade atua nessa escola. Para isso, foi investigado quais discursos estão atravessando as falas dos/das docentes para legitimar as posições de sujeitos e evidenciada a ação do currículo como mecanismo de subjetivação a partir daquilo que ele elege e reitera como verdade.

4.1 ELE OU ELA? O POSICIONAMENTO DOS CORPOS EM LUGARES FIXOS E ENGENDRADOS

Os corpos que transitam pelas fronteiras delimitadas pelas normas de gênero confundem, desestabilizam e questionam o modelo que é compulsoriamente ensinado como verdade. Quando esses corpos surgem, vários discursos são acionados para patologizá-los, anormalizá-los, reforçando um padrão heteronormativo. Diversas discussões têm sido empreendidas, possibilitando pensar as relações de poder que estão imbricadas no processo de produzir sujeitos normais; assim, atrelando as performances dos corpos subversivos à maneira de compreender os gêneros, as sexualidades estão constantemente sendo desestabilizadas, e isso tem alcançado os mais diversos espaços, incluindo a escola. A partir da fala transcrita a seguir, percebe-se, que a docente reconhece outros discursos que embaralham suas construções interiorizadas sobre gênero:

Gênero é o que está se falando muito, é a questão de ser masculino ou feminino e hoje está procurando não diferenciar muito mais *né*? Essa questão, da sexualidade *né*? Aí tá ficando um pouco confuso até, *né*? Mas...É isso. (ALINE)

Há uma procura por definição e por certezas. Percebe-se que os enquadramentos não estão sendo sustentados com tanta eficácia. Um movimento que confunde, que mexe com as estruturas, que propõe a dúvida. Não diferenciar masculino e feminino talvez esteja remetendo à ideia de desconstrução dos binarismos que perpassam pela educação, por entender que, independente de ser homem ou mulher, ora pode-se ser mais masculinos, ora mais femininos sem que isso esteja relacionado ao gênero ou à sexualidade. Para Louro (2003, p. 34):

A concepção dos gêneros como se produzindo dentro de uma lógica dicotômica implica um pólo que se contrapõe a outro (portanto uma ideia *singular* de masculinidade e de feminilidade), e isso supõe ignorar ou negar todos os sujeitos sociais que não se “enquadram” em uma dessas formas.

Assim, a diferença entre ser homem e ser mulher, além de ser marcada por um órgão sexual está atrelada a uma forma hegemônica de ser masculino e ser feminina. Dadas às construções interiorizadas que fixam os lugares e modos de ser homem e ser mulher, as discussões que ampliam o modo de entender gênero soam como confusão. Por isso, quando as dúvidas surgem outros/as docentes procuram responder acionando um discurso biológico sustentando que o gênero parte de um sexo anatômico, uma resposta que parece mais fácil de ser dada, mas que pode instaurar preconceitos e violência na escola. Seguindo essa lógica, como seria possível, por exemplo, entender o gênero das alunas travestis? Elas não poderiam ser percebidas como mulheres já que existe em seus corpos um sexo anatômico que insiste em demarcar uma identidade de gênero masculino? Louro (2003, p. 32) considera que essa concepção “[...] nos ‘amarra’ numa posição que é, aparentemente, consequente e inexorável. Uma lógica que parece apontar para um lugar ‘natural’ e fixo para cada gênero”. Assim gênero aparece como destino, de forma que é impossível transitar ou pensar em sua construção cultural. É esse discurso de naturalização que perpassa na narrativa abaixo:

Eu acredito que é uma opção que a pessoa faz, independente dessa opção individual a pessoa vai ter aquele gênero que está definido fisicamente nela. E eu ainda, na minha cabeça, é opcional, há... a pessoa não se sente bem é, se ela for um homem ou uma mulher, mas ela opta por isso, mas é fisicamente existe gênero definido, marcado por um órgão sexual. (DANIELA)

A noção de “opção” que aparece na narrativa remete à ideia de uma escolha consciente do indivíduo, no que se refere à sexualidade, tal afirmação desconsidera o caráter construtivo, social, cultural aos quais pessoas são submetidas, (re)produzem e se transformam. Além disso, as certezas da definição de gênero são buscadas no “órgão sexual”, é a partir dele que se pode definir gênero. Uma coerência que por certo é buscada também pela professora Maria quando ela afirma: “No meu tempo, eu ainda sou um pouco conservadora, haveria um respeito ao sexo e ao gênero das pessoas. Hoje não.” Outro exemplo foi a fala da professora de Biologia da escola a qual contou que os/as alunos/as perguntam a ela se existe uma relação entre genética e homossexualidade, ela afirmou responder aos alunos: “Aí, como é que se diz, vou mais pra parte biológica *né*? Que essas questões genéticas ainda *tá*... Tem estudo *né*? Tem alguns casos que já falam que sim, tem uma parte genética também.” (ALINE).

O discurso biológico atravessa as narrativas das professoras e também constrói o conhecimento dos alunos que buscam nele uma causa para a homossexualidade. Quando se questiona a escolha do discurso biológico para construir o conhecimento sobre sexualidade, interessa perceber nessa dinâmica “[...] a vontade de saber que lhe serve ao mesmo tempo de

suporte e instrumento” (FOUCAULT, 2014a, p. 17). Dessa forma, torna-se importante perceber nos enunciados que circulam o discurso biológico que sujeitos são produzidos através de suas “verdades”, como elas são selecionadas, atualizadas e reiteradas para reforçar uma ordem dominante.

Quando os/as alunos/as buscam uma relação entre genética e homossexualidade, e perguntam a professora sobre isso, é conferido um poder ao discurso biológico de dizer a verdade. É possível perceber nessa dinâmica que eles/as não procuraram saber sobre a relação entre heterossexualidade e genética. Talvez, isso tenha acontecido, pois há um discurso científico naturalizado que diferenciam homens e mulheres por meio da anatomia e da genética, estabelecendo dicotomias e reforçando uma heterossexualidade presumida para todos os corpos. Dessa forma, noções essencialistas são aprendidas sobre gênero e sexualidade.

A heterossexualidade talvez já seja entendida pela professora e pelos alunos/as por uma evidência biológica, de forma que eles/as se construíram dentro o discurso que naturalizou a heterossexualidade por uma determinação biológica a qual considera que “[...] enquanto as mulheres apresentam dois cromossomos sexuais perfeitamente homólogos, que foram denominados XX, os homens possuem um cromossomo X e outro, não totalmente homólogo a X, e que foi denominado Y” (LOPES, 2008). A partir dessa determinação cromossômica restritiva (pois existem corpos humanos que não se desenvolvem com essa formação), sustenta-se a definição de macho e fêmea naturalizada e de um gênero também binário; através desse discurso são definidas e fixadas duas categorias de identidade possíveis e opostas.

Quando a professora Maria fala de um “respeito ao sexo e ao gênero” pode ser traduzido considerando esse mesmo discurso e esquecendo como essa fórmula é constantemente reiterada, propagada, difundida em diversos meios sociais e científicos “[...] com base na crença natural de dois sexos que se traduziriam, de maneira automática e correspondente, em dois gêneros complementares e em modalidades de desejo igualmente ajustadas a essa lógica binária” (JUNQUEIRA, 2010, p. 212). Devido a esse modelo, ao nascer com um pênis, isso significa que é homem, então uma série de expectativas são direcionadas para que esse corpo seja dócil, que ele incorpore as normas do que é ser homem dentro de um determinado discurso hegemônico, que ele mantenha performances “próprias” do seu sexo; modos de andar, vestir e se comportar são constantemente ensinados, e, logo, o desejo pelo sexo oposto também. Da mesma maneira, o corpo que nasce com uma vagina é

educado conforme padrões que também são instituídos por essa lógica. Espera-se que as mulheres sejam submissas, tenham vocação para o lar, para o casamento e a maternidade.

Para Butler (2003, p. 24) “[...] a hipótese de um sistema binário dos gêneros encerra implicitamente a crença numa relação mimética entre gênero e sexo, na qual o gênero reflete o sexo ou é por ele restrito”. É uma crença que aparece nesse currículo mas também interpela em outras realidades e que busca capturar para corresponder a uma ordem dicotômica que pretende estabelecer critérios de normalidade e tornar os corpos que não correspondam às suas verdades em anormais (FOUCAULT, 2001) e marginalizados.

A frase da professora Aline, ao trazer a afirmação que “[...] independente dessa opção individual a pessoa vai ter aquele gênero que está definido fisicamente nela [...]” é atravessada por um discurso que naturaliza o gênero e a sexualidade. O órgão sexual funciona com uma espécie de autoridade. Assim, mesmo que as expressões de gêneros e sexualidades sejam dissonantes das verdades construídas em torno daquele sexo, o corpo continuará sendo nomeado por ele. Seguindo essa lógica, é possível afirmar que “[...] aparentemente se deduz uma identidade de gênero, sexual ou étnica de ‘marcas’ biológicas; o processo é, no entanto, muito mais complexo, e essa dedução pode ser (e muitas vezes é) equivocada” (LOURO, 2015a, p. 14). A concepção restritiva de gênero pode resultar em ações que subjetivam corpos como abjetos, estranhos, anormais:

A gente vai lidar com todo tipo de gente, olhe eu trabalhei ali [...] e eu achei interessante na época porque tinha um, um... ela se dizia professora, embora o nome fosse masculino, porque tem essa questão que veio liberar de você escolher há pouco tempo, então, esse rapaz, na verdade era um rapaz, ele passou num concurso para trabalhar em Itaporanga, concurso do Estado, e ele foi dar aula numa turma de 4ª série na época e os alunos não aceitaram ele, porque ele é homem né? Só que ele ia travestido trabalhar. (PAULO)

A confusão em usar o pronome “ela” ou “ele” é bem nítida na fala, pois, mesmo se percebendo como mulher havia o demarcador de um nome de registro masculino que, no tempo em que ocorreu a experiência do professor Paulo, parecia ainda não ser um direito da pessoa trans ter o nome social⁵, e principalmente o órgão biológico que conferia a ela o status de verdadeiramente homem: “[...] esse rapaz, na verdade era um rapaz [...]”, “[...] ele é homem né?”. Mas ela transgredia as fronteiras das normas de gênero, ela vestia roupas que não eram socialmente próprias do seu sexo biológico, certamente gostava de ser chamada pelo

⁵ O Decreto número 8.727 que “Dispõe sobre o uso do nome social e o reconhecimento da identidade de gênero de pessoas travestis e transexuais no âmbito da administração pública federal direta, autárquica e fundacional” data de 28 de abril de 2016.

pronome feminino “[...] ela se dizia professora, embora o nome fosse masculino” (PAULO). Percebe-se como as construções dicotômicas de gênero ancoradas no sexo biológico inferiorizam e marginalizam a profissional, seus direitos de se vestir como deseja e ser chamada pelo pronome feminino são negados por uma busca de verdade que lhe impõe um modo fixo de viver o gênero. Nesse sentido, é possível perceber que:

As formas idealizadas dos gêneros geram hierarquia e exclusão. Os regimes de verdade estipulam que determinadas expressões relacionadas ao gênero são falsas, enquanto outras são verdadeiras e originais, condenando a uma morte em vida, exilando em si mesmo os sujeitos que não se ajustam às idealizações (BENTO, 2011, p. 553).

A partir de situações como a descrita por Bento, a norma é reforçada ao apontar os corpos que escapam de seus discursos de verdade como ilegítimos e essas experiências como aquelas que não devem ser vividas. A lógica estabelecida pelos regimes de verdade pressupõe um modelo universal de masculinidade e feminilidade e pretende criar corpos coerentes aos seus pressupostos. No entanto, para que esse projeto obtenha sucesso, é necessário que determinados discursos sejam proferidos constantemente, que os corpos sejam regulados, vigiados, disciplinados (FOUCAULT, 2014b). Por isso, em vez de perceber o gênero como restrito ao sexo biológico binário, importa entender como os corpos são atravessados por discursos diversos que constituem, marcam e constroem os sujeitos, perceber como eles surgem, que mecanismos são acionados para estabelecer padrões e normas.

Esses/as alunos/as da escola também já interiorizaram a norma, tanto que recusam a presença da profissional porque ela não corresponde ao que eles/as consideram como correto, instaurado nesse espaço uma experiência da abjeção, a rejeição pela presença da professora funciona como sentimento de horror aquele corpo que é dissidente. No regime da heteronormatividade, o rompimento com as normas de gênero é mais hostilizado do que quando os indivíduos não correspondem à heterossexualidade. Dessa forma, até é admitido que seja *gay* ou *lésbica*, mas desde que o corpo se aproxime dos ideais de masculinidade e feminilidade ancorados no biológico. Por ser um corpo estranho, que transita por esses ideais, esse corpo é rejeitado e temido naquele espaço.

4.2 VIGILÂNCIA DA SEXUALIDADE E HETERONORMATIVIDADE NA ESCOLA

A ideia restritiva sexo-gênero-sexualidade, quando não é seguida, pode provocar um embaralhamento nas concepções de gênero e sexualidade. Dessa forma, quando alguns sujeitos não correspondem a essa tríade e manifestam expressão sexual dissidente da

heterossexualidade, o seu gênero pode não ser reconhecido. Assim, meninos *gays* podem passar a ser percebidos ou enquadrados no gênero feminino e meninas lésbicas como gênero masculino, ou mesmo um suposto “terceiro” gênero pode aparecer. As falas a seguir demonstram como isso ocorre no currículo investigado:

A questão do gênero seria a questão da preferência sexual. Seria isso? Gênero é essa questão da preferência sexual do outro. (GUSTAVO)

A questão, quando você me perguntou, gênero, aí que eu falei masculino e feminino, como também existem outros gêneros que a gente pode falar, porque a gente tem que saber que além do masculino e feminino nós temos é... homossexuais, temos vários gêneros *né*? (PATRÍCIA)

Porque meninos principalmente, assim, eles são muito preconceituosos quando você vê um outro menino que não quer seguir o sexo masculino deles, puxa mais pra o sexo feminino, então discrimina, eles botam apelido, eles criam... falta de respeito mesmo. (MARTA)

Nas narrativas apresentadas, gênero aparece associado à sexualidade de diversas maneiras. Na afirmação do professor Gustavo, gênero é sinônimo de preferência sexual e isso também perpassa na fala da professora Patrícia: “[...] eu acho que gênero é como você se sente em relação a sua sexualidade”. Isso pode remeter ao pensamento que se um sujeito é homem e tem expressão sexual emotiva ou deseja outro homem, seu gênero não mais corresponde ao masculino, pois ele é desviante das normas hegemônicas que impõem que para ser homem um dos atributos construído e legitimado é que ele sinta desejo por mulheres. Da mesma forma, pode ser considerado para as mulheres, que devem se constituir, nessa lógica, de um “romance” e/ou orientação sexual voltada aos homens, mesmo que isso aconteça pelo viés da opressão. Esse mesmo discurso atravessa a frase da professora Marta: “[...] quando você vê um outro menino que não quer seguir o sexo masculino deles, puxa mais para o feminino [...]”, ou seja, quando as performances, a expressão sexual/desejo não mais pertencem ou não estão coerentes ao que é esperado do sexo masculino, aquele corpo obrigatoriamente transita pelo sexo feminino.

É inconcebível que um menino sinta-se atraído por outro menino e uma menina por outra menina, que apresente gestos, voz e performances corporais que não reiterem a norma, do que é posto como natural, de forma que isso sempre resultará em um embaralhamento entre gênero e sexualidade. Esse embaralhamento pode resultar no questionamento das noções fixas e estáveis construídas.

Por não corresponder às expectativas da heterossexualidade compulsória esse sujeito é submetido a coerções, à disciplina: “[...] então discrimina, eles botam apelido, eles criam

[...]”, aqueles que estão no lugar inventado como normal e natural, exercem o poder de colocar os corpos desviantes em um lugar inferior, não legítimo, subordinado, aqueles que escapam da norma são “os outros”. A disciplina surge aqui como “[...] um princípio de controle e produção do discurso. Ela lhe fixa os limites pelo jogo de uma identidade que tem forma de uma reatualização permanente das regras” (FOUCAULT, 1999, p. 36).

Ao colocar um terceiro gênero para os/as homossexuais, ou designar que ele/ela pertence a um sexo oposto, a norma é reforçada. Esses corpos não são mais inteligíveis ao seu gênero, pois eles não corresponderam ao projeto instituído. Para Britzman (1996, p. 73), “[...] essa confusão entre gênero e sexualidade parece ser mais notada quando, por qualquer razão, certos corpos não podem ser facilmente ‘lidos’ e fixados como mais uma confirmação dos discursos da universalidade e da natureza”. Ao olhar para os sujeitos que atravessaram as fronteiras que legitimam os atributos de um determinado gênero e não perceber em seus corpos os rígidos valores binários, torna-se confuso entendê-los dentro do regime de normalidade.

Os discursos que atravessam as frases dos/das docentes atualizam uma norma hegemônica de entender masculinidade e feminilidade e reforçam a heterossexualidade como padrão. A masculinidade só é concebível aos corpos “marcados” pelo pênis e no polo oposto estará a feminilidade legitimada pela “vagina”. São construções interiorizadas e repetidas para que os sujeitos incorporem modos “verdadeiros” de se tornarem homem e mulher. Dessa forma, não é concebível que um homem seja afeminado e uma mulher seja masculinizada, ou que um homem expresse desejo por outro homem e a mulher por outra mulher, pois estarão borrando as fronteiras da normalidade, e logo não poderão ser compreendidos efetivamente como pertencentes ao que o sexo biológico “determina”. Britzman (1996, p. 77) afirma que isso:

[...] resultará provavelmente no questionamento social da identidade do/a transgressor/a, bem como na penalizante insistência de que formas de masculinidade e feminilidade devem ser rigidamente opostas, como desvinculadas do processo social.

Entende-se que o que torna um gênero inteligível e normalizado não é somente a identificação da genitália ou os cromossomos XX e XY, a correspondência das performances corporais e ao que foi construído socialmente e culturalmente como próprios de homem e de mulher também são acionados nessa empreitada. Assim, os corpos são vigiados e demarcados também por essas construções. Dessa forma, serão valorizados, postos como modelos e evidenciados os corpos que mais se aproximam desse padrão, por isso diversos discursos e

práticas discursivas são requeridos para reforçar as normas de gênero, fabricando sujeitos como normais e outros como anormais.

Os corpos são insistentemente investidos e regulados para se tornarem inteligíveis, por isso aqueles que se desviam sofrem sanções reguladoras como discriminações e apelidos. Os apelidos que surgem, conforme relato da professora Marta, não funcionam somente para dar um novo nome aqueles que se desviam da norma, mas como mecanismo de julgamento e classificação. Não é possível afirmar uma identidade natural, mas de subjetividades que são construídas a partir de práticas reiterativas, de uma tecnologia que buscam produzir corpos homogêneos. Entre proibições e afirmações, certo e errado, incentivos e desestímulos, reforço e silêncio os sujeitos vão se constituindo, mas nesses processos de poder surgem as resistências, pois nem sempre os corpos serão obedientes e atenderão prontamente a imposição da norma. Antes, darão seus contornos e mostrarão as possibilidades de escape.

Essas configurações podem ser observadas no espaço escolar, local no qual também se aprende sobre modos de ser homem e ser mulher, e os discursos alcançam, nomeiam, constroem pessoas e as tornam alvo de investimentos, de vigilância, de correções e de processos diversos de normalização no espaço escolar. No currículo investigado, surgem situações que podem ser problematizadas para pensar em pedagogias que constituem os/as alunos/as.

Não foi assim questão de situação problemas. Foi uma maneira de defendê-lo que eu chamei uma vez um garoto para ir ao quadro e você sabe a criança tinha aqueles trejeitos *né*? E, de repente começaram aquele... colocaram em questão... [...] Os colegas no caso, aí eu prontamente dei um para por aí... porque é importante pra nós professores de Matemática, de História, de Geografia, de Francês é o que ele possa dar, não é o que ele está sendo apresentado. Na maneira exterior e sim na maneira interior, que seria a capacidade dele em resolver. E aí até se aquietaram. (JÉSSICA)

Em cena existe um corpo que não se conforma com as normas, um corpo de “um garoto” que não é masculinizado. “Trejeitos” aqui se refere a construções que não são correspondentes ao sexo biológico, de desvios do que comumente é aprendido como próprios de homem, que deve ser uma postura marcada por passos firmes, punhos fortes, voz grossa, que enquadram e tornam possíveis subjetivar um corpo como visivelmente masculino. Através de construções como essa, aprende-se a olhar um corpo e identificar características que lhes são próprias ou não, essas construções, por certo interiorizadas pela turma na qual o aluno está inserido, fazem com que os/as alunos/as questionem a performance dissonante do corpo do colega.

Atitudes como essa de dar “um para por aí...”, ainda que haja uma intenção de proteger o aluno que é alvo das “brincadeiras”, refletem um silenciamento que dá voz à norma e a faz ser reiterada nesse espaço; pode-se perceber como, através de situações como essa, um modelo heteronormativo continua sendo evidenciado e precisa de outro para se manter como natural.

Mesmo não revelado de forma explícita, o “questionamento” dos alunos, relatado pela professora, pode se referir a brincadeiras, piadas ofensivas, apelidos, que funcionam como mecanismos de controle que buscam alcançar o corpo do menino e também reforçar a norma a ser seguida por todos os outros meninos que ali estavam, o poder disciplinar está sendo plenamente exercido nessa experiência, ele “[...] controla continuamente os mesmos que estão encarregados de controlar” (FOUCAULT, 2014, p. 174). Quando os/as alunos/as questionam a performance do aluno que vai ao quadro, eles estão dizendo de sua performance também, pois aquele corpo alvo dos comentários naquela situação é visto como anormal e logo existe um que é normal, que deveria ser seguido e não é. Para Louro (2015a, p. 15):

O reconhecimento do “outro”, daquele ou daquela que não partilha dos atributos que possuímos, é feito a partir do lugar social que ocupamos. De modo mais amplo, as sociedades realizam esses processos e, então, constroem os contornos demarcadores das fronteiras entre aqueles que representam a norma (que estão em consonância com seus padrões culturais) e aqueles que ficam fora dela, às suas margens.

O aluno que vai ao quadro passa a ser classificado como “o outro”, tomando como parâmetro e referência as performances que correspondem ao que é esperado para um corpo masculino. Dessa forma, os alunos que o classificam reconhecem como legítima e verdadeira as suas performances e isso não se dá de forma natural, eles também aprenderam como se comportar de tal forma e a entender que essa é a “verdadeira” maneira de meninos se comportarem, os gestos autorizados e as várias formas de expressão.

A fala da professora Marta também é perpassada por aprendizagens, pois ela diz que “[...] de longe você vê só homem e mulher, mas quando você conversa, você vê que tem algumas pessoas que seguem outras linhas diferente da nossa”. Aqui, é possível perceber que há uma designação que não é nomeada, mas estabelecida como modelo, e o que se diferencia dele é marcado e subjetivado como “outro”. Aqueles que se identificam como normais exercem o poder de se representar e representar o outro, isso significa que a identidade hegemônica é estabelecida nessa relação intrínseca em que apresenta o diferente subalternizando sua performance e/ou silenciando-o. Louro (2015, p. 43) considera que “[...] esse é um pensamento que elege e fixa uma ideia, uma entidade ou sujeito como fundante ou

como central, determinando, a partir desse lugar a posição do “outro”, o seu oposto subordinado”.

A construção de se perceber como normal é passada de forma minuciosa e é interiorizada por vezes de forma imperceptível, sendo possível afirmar que “[...] a norma não é simplesmente um princípio de inteligibilidade; é um elemento a partir do qual certo exercício de poder se acha fundado e legitimado” (FOUCAULT, 2001, p. 62). A norma aqui é legitimada por um exercício de poder em que ela se estabelece como verdade, a partir de um conjunto de discursos que a legitima e é deixado de lado o aspecto construtivo. Ela se estabelece como mecanismo para capturar todos os corpos a fim de que eles correspondam aos seus pressupostos, quando os/as alunos/as identificam traços de anormalidade no corpo do aluno que vai ao quadro, está também se afirmando como ele deveria ser, está se exercendo uma tentativa de coagir o menino a seguir os padrões desejados.

Os processos de normalização se atualizam, ganham formatos diversos, fazem com que a vigilância e o controle dos corpos não se restringem à sala de aula, mas se estendam a outros espaços. A técnica do poder não deve ser vista como centralizada, pois o que garante o reforço da norma são os detalhes, é a forma como ela alcança e penetra os corpos nas pequenas situações e nos desdobramentos. Assim, “[...] técnicas sempre minuciosas, muitas vezes íntimas, que têm sua importância porque definem um certo modo de investimento político e detalhado do corpo, uma nova ‘microfísica do poder’” (FOUCAULT, 2014b, 136). Aqui, a norma aparece no banheiro:

Teria apenas uma situação. Que o menino foi no banheiro e os meninos não queriam ele lá porque ele *tava* assim, como é que eu digo assim? É muito... Isso, trejeitos femininos. Trejeitos femininos, então eles não queriam que ele frequentasse o banheiro masculino. Então aí foi todo um trabalho pra poder parar com isso, e até que a escola mudou realmente, que antes os banheiros masculinos eram aqueles mictórios *né*? Então ela mudou realmente para colocar o banheiro com a portinha fechada pra não ter esse problema. Pra ele aceitar que o menino tinha que frequentar o banheiro masculino, já que ele na ficha, não tinha orientação para deixar frequentar o banheiro feminino. Ele é masculino vai *pro* banheiro masculino. Aí teve essa situação. (MARTA)

Alguns meninos que frequentam o banheiro masculino não autorizam que um aluno que tem “trejeitos” femininos frequente o mesmo espaço que eles, e solicitam que ele use o banheiro feminino. Corresponder à norma e apresentar atributos masculinos é uma condição de ingresso naquele espaço, então o menino com performance feminina não pode ser considerado menino, por isso não tem autorização para usar o banheiro. A performance do menino, destoante ao que se fabricou como normal ao sexo masculino, faz com que os alunos

o classifiquem como do sexo oposto, ele aqui é o “outro”, o que não deve ser considerado e conhecido como menino; na mesma direção é afirmado e concebido o que é um sujeito masculino e que pode frequentar aquele espaço. Mesmo que não seja possível dizer como o menino se percebia, pois ele não foi entrevistado, e, de acordo com a professora, não havia nenhuma solicitação do aluno para que ele pudesse ser tratado como do sexo feminino. O que é perceptível nessa situação é um processo de classificação e hierarquização, regida pela heteronormatividade, o que “[...] subjaz a ideia de um único modelo de masculinidade possível. Algo a ser conquistado pelos indivíduos masculinos, numa luta árdua por um título a ser defendido a cada momento da vida, sob a implacável vigilância de todos” (JUNQUEIRA, 2015, p. 228).

A subdivisão arquitetônica do banheiro feita pela escola foi uma estratégia para dar um lugar específico aos alunos que frequentavam aquele espaço. Assim, o aluno com “trejeitos femininos” pôde continuar utilizando o mesmo banheiro que os alunos supostamente com “trejeitos masculinos” e mais adequados à norma naquele espaço. Talvez a escola achou ser mais fácil mexer na arquitetura da escola do que promover uma discussão sobre a atuação das normas de gênero, assim, não há a necessidade de problematizar sobre construções de gênero, tornando mais viável e mais fácil reforçar a norma, construindo um espaço onde os corpos normalizados pudessem se sentir à vontade. Ainda assim, essa atitude da escola controla outras situações diz da formação de corpos que se conformam à norma também.

Ainda que não seja possível afirmar nada a respeito do gênero ou da sexualidade do menino, pode-se problematizar como a heteronormatividade é um regime opressor para todos os sujeitos, até para aqueles/as que se afirmam como heterossexuais, pois insistentemente, sob o olhar do outro e o próprio olhar, eles têm que se mostrar perfeitamente masculinos. Quando os corpos ultrapassam as fronteiras de inteligibilidade de gênero, uma confusão entre gênero e sexualidade pode surgir, e, a partir dessa confusão, pode-se inferir que os meninos que são afeminados sejam homossexuais. Isso pode ser percebido através das narrativas abaixo:

Menino, aqui, pela manhã, tem dois que se declararam, tem outros que a gente não sabe dizer que são, mas têm todas as ferramentas. (MARCOS)

Então, lembro sim. Na verdade. Ele sempre foi um aluno muito expansivo, muito comunicativo, sempre deixou muito visível é... Digamos a opção sexual né? Nos trejeitos, na forma que ele falava, então a gente sabia que ele tinha uma tendência a gostar de meninos. Não é? (ROBERTA)

Ter “todas as ferramentas”, “trejeitos” não significa somente perceber traços femininos no corpo masculino que podem anunciar “uma tendência” a ser homossexual. É necessário pensar como a homossexualidade é constituída nesse espaço e que discursos são acionados para se entender homossexual masculino como sinônimo de “menino afeminado”. Pode-se problematizar, portanto, se alguns alunos têm todas as ferramentas e trejeitos que são referências para fabricá-los como homossexuais, e quais são as ferramentas e trejeitos que constroem o currículo heterossexual?

Dessa maneira, a performance é pensada como as pessoas são reconhecidas e nomeadas a partir dos atos reiterados ou não. Dessa forma, adquirir uma identidade não é algo que acontece de forma nata e/ou de uma vez por todas, mas sim uma construção interminável e regulada constantemente que traça fronteiras da normalidade. O corpo é investido pela cultura em que estratégias são acionadas para manter uma lógica binária assim:

O efeito do gênero se produz pela estilização do corpo e deve ser entendido, consequentemente, como a forma corriqueira pela qual os gestos, movimentos e estilos corporais de vários tipos constituem a ilusão de um eu permanentemente marcado pelo gênero (BUTLER, 2003, p. 200)

Gênero passa a ser entendido como uma norma das regulações às quais os sujeitos são submetidos para que os corpos se aproximem o máximo e sejam coerentes com seus pressupostos. Para que esse projeto tenha êxito, a tecnologia de gênero acontece em vários espaços, em todo tempo, pois, desde o nascimento, os corpos são interpelados por discursos que pretendem normalizar o ser humanos. A ciência, a televisão, os livros, o cinema e uma infinidade de artefatos culturais que perpassam as experiências constituem o currículo que ensinam modos adequados para formar homens e mulheres “de verdade”, atravessados/as pelas construções que, muitas vezes, os/as docentes percebem em seus/suas alunos/as, de modo que, ao olhar os corpos e as performances dos/das estudantes, olham na perspectiva de discursos normalizadores. Assim, ao problematizar as narrativas, não se julga o/a docente e sim evidencia os processos de subjetividades que a prática escolar exerce e quais discursos estão presentes na escola que a caracterizam como um espaço disciplinar.

A narração a seguir poderia ser mais uma típica cena escolar, já que se trata de uma aluna fazendo uma pergunta ao professor, porém provocou uma tensão. A cena foi narrada no momento da entrevista que aconteceu simultaneamente com um professor e uma professora, por isso traz-se a conversa:

Paulo: - Mas aí eu acho que é uma questão, que eles talvez estejam distorcendo e exacerbando a coisa. E aí pode ser que eles nem tenham essa

opção sexual, mas façam. Pronto, uma aluna do 7º ano acabou de me dizer agora, ela me fez uma pergunta...

Pesquisador: - Qual foi a pergunta que ela perguntou?

Paulo: - “Professor você tem vontade beijar na boca de outro homem?” Eu disse: Não minha filha.

Sandra: - Olha só a pergunta que ela fez!

Paulo: - Aí eu perguntei a ela: “E você tem vontade de beijar na boca de outra mulher?” Ela disse, “não que eu gosto é de menino, mas se fosse pra beijar eu beijaria”. *Tá vendo?*

Ao perguntar se o professor já teria beijado na boca de outro homem, a aluna questionou a presumida, estável e supostamente clara heterossexualidade do professor, o qual, não imaginando que aquela pergunta pudesse ser feita, surpreendeu-se e devolveu a mesma pergunta, achando, por certo, que pudesse inibir o comportamento da aluna, mas ela o desestabiliza ainda mais ao responder “não que eu gosto é de menino, mas se fosse pra beijar eu beijaria”. O diálogo que também assustou a professora Sandra demonstra como a heterossexualidade é percebida como norma, que somente a suposição de já ter beijado outro homem provoca o professor. O processo de heterossexualidade acontece de forma mais explícita com os homens, tendo em vista as vigilâncias que, desde cedo, são direcionadas aos meninos e impedem que abraços, toques e também o beijo entre homens seja uma prática de regulação constante na cultura dominante, para garantir o êxito do projeto da heterossexualidade, tornando-se necessário “[...] afastar ou negar qualquer vestígio de desejo que não corresponda à norma sancionada. O medo e a aversão da homossexualidade são cultivados em associação com a heterossexualidade” (LOURO, 2009, p. 92). O suposto beijo que poderia ter acontecido tornaria frágil a sua heterossexualidade e logo o afastaria da norma, dessa forma foi necessário fortalecer o discurso da heterossexualidade, afirmando que, de fato, o beijo nunca aconteceu.

Mas, ao contrário de assumir uma posição fixa e estável, a menina prefere transitar, dizer que gosta de meninos, mas a possibilidade de beijar a menina é algo que ela pode experimentar sem culpa, sem receio. Isso a coloca entre fronteiras, o que é algo inconcebível para a noção de uma única possibilidade de expressão sexual que perpassa pela narrativa do professor, então ele também nos questiona: “*Tá vendo?*”. Ou seja, é como se estivesse perguntando “isso é possível?” ou mesmo “como pode uma menina querer beijar um menino e uma menina também?” Para Louro (2015b, p. 89):

Aqueles ou aquelas que transgridem as fronteiras de gênero e sexualidade, que as atravessam ou que, de algum modo, embaralham e confundem os sinais considerados ‘próprios’ de cada um desses territórios são marcados como sujeitos diferentes e desviantes.

A suposição de uma prática considerada subversiva desafia a norma naquele espaço, de forma que pensar pelo viés da multiplicidade é algo que pode assustar, ao mesmo tempo provoca a pensar na necessidade de enquadramentos aos quais os sujeitos são submetidos para assumir uma posição, um lugar e nele ficar, sem a menor possibilidade de percorrer outros territórios, viver outras realidades, desejar, sentir de outra maneira, sem precisar dizer que esse será pra sempre o modo predominante de viver. A atitude da aluna possibilita pensar para além das polaridades, nos sujeitos que não se identificam nesse regime dicotômico, de que pode ser “[...] sugestivo que se problematize o estatuto da ‘verdade’ da dicotomia heterossexualidade/homossexualidade como a categoria explicativa da sociedade contemporânea” (LOURO, 2009, p. 93).

Quando Paulo diz que os alunos “Talvez estejam distorcendo e exacerbando a coisa. E aí pode ser que eles nem tenham essa opção sexual, mas façam”, mais uma vez há um pressuposto de que todos naquele espaço sejam heterossexuais e estejam experimentando formas de desejo diferente, como algo passageiro. Para Britzman, esse é um dos mitos que sustenta a heterossexualidade como norma, que “[...] diz respeito de que os/as adolescentes são demasiados jovens para serem identificados/as como gays ou lésbicas” (BRITZMAN, 1996, p. 80). Dessa forma, pretende-se esconder a homossexualidade do currículo e reafirmar a heterossexualidade como única modalidade de desejo possível. Através de práticas como essa é possível afirmar que “[...] ocultar a sua homossexualidade quando já se pressupõe que ela não existe pode ser a resposta mais razoável à hostilidade estatal e à hostilidade generalizada contra as homossexualidades” (BRITZMAN, 1996, p. 83). Os mecanismos de controle e enquadramento são postos em prática para que todos/as se aproximem da norma, para que um modelo de masculinidade e feminilidade seja correspondido. Nesse projeto da heteronormatividade, alguns docentes tornam-se agentes de normalização ao pôr em prática os discursos da heteronormatividade. Por vezes, isso acontece de forma explícita e é revelado pelos/as próprios/as docentes:

Porque pelo fato da sexualidade ele começava com aquele “auê, auê” com o professor, que outro não começaria daquele jeito porque já sabia como era enquadrado e precisei enquadrar, o primeiro nunca precisei enquadrar mas esse último, eu tive que enquadrar. (GABRIELA)

Talvez o “auê, auê”, ao qual ela se refere, diga respeito à performance dos alunos que não são heterossexuais, nem meninos masculinizados, assim as atitudes deles merecem enquadramento. Ao dizer que precisou enquadrar, nota-se que alguns indivíduos se percebem

como aquele/a que está devidamente enquadrado/a, e, nesse sentido, pode exercer a autoridade de corrigir o outro. Atitudes como essa, em que sujeitos produzem tais enquadramentos são “[...] um gesto ritual por meio do qual seu alvo é desqualificado ao mesmo tempo em que seu enunciador procura se mostrar como um indivíduo perfeitamente adequado às normas de gênero” (JUNQUEIRA, 2010, p. 215). Assim, aqueles/as que rompem com os pressupostos da normalidade tornam-se alvo de pedagogias para adequá-los e adequá-las naquele espaço.

Os alunos são subjetivados pelas construções pedagógicas que criam as normas, como ocorreu com o primeiro aluno que Gabriela cita na narrativa: “outro não começaria daquele jeito porque já sabia como era enquadrado”, o aluno constrói saberes nesse espaço, passa a compreender como deve e como não deve se comportar, quais atitudes são bem recebidas e quais não são. Então ele passa a se controlar, a se vigiar, a não agir confrontando a norma e sim conforme comandos de um discurso regulador. Nessa tecnologia agem modos de sujeição, ou seja, a “[...] maneira pela qual o indivíduo estabelece sua relação com essa regra e se reconhece como ligado à obrigação de pô-la em prática” (FOUCAULT, 1998, p. 26). Esse aluno, por certo deverá agir como os demais alunos heterossexuais e masculinizados, uma vez que as performances que se distanciem dessas características devem ser deixadas para outro espaço, ali todos/as devem se manter próximos dessas regras.

Os enquadramentos não são um fardo carregado somente pelos meninos homossexuais com trejeitos femininos, todos sofrem por ter que corresponder o tempo inteiro ao projeto da heteronormatividade, e, para isso, são obrigados a gostar de cores que talvez não sejam sua cor preferida, a participar de rodas de conversa com grupos que os quais talvez não haja identificação, a frequentar espaços que não gostariam, a fazer afirmações que não condizem com sua identidade, a controlar os gestos, caminhar, entonação da voz, tudo para agradar e reiterar a hegemonia da heteronormatividade. Considerando processos como esse, de vigilância, controle e correção de indivíduos sobre os outros e sobre si mesmo, pode-se afirmar que a escola funciona como “[...] um dos principais instrumentos de normalização, uma verdadeira tecnologia de criar pessoas ‘normais’, leia-se, disciplinadas, controladas e compulsoriamente levadas a serem como a sociedade se quer” (MISKOLCI, 2012, p. 18, 19).

Ainda que a escola seja um espaço marcado pelo controle que se exerce através de regras específicas, uniforme, horários estabelecidos, classes de aprendizagens, espaços regulados, conteúdo organizado, existe um currículo em ação que nem sempre acontece conforme planejado. Sendo assim, as rupturas e o imprevisto tornam a escola, também, um

espaço de resistências, considerando os apontamentos trazidos para a discussão um fato que ocorreu na escola local da pesquisa e foi narrado por três professoras e duas coordenadoras.

O caso em comento relata a história de um menino de 14 anos de idade, homossexual declarado, que, de acordo com as regras da escola, tem um comportamento indisciplinado. Considerando as narrativas de algumas professoras entrevistadas, o aluno gostava de pegar nas partes íntimas dos/as demais colegas. Em uma dessas narrativas, a professora conta que, chegando à sala de aula, encontrou os meninos e as meninas inquietos com o referido aluno em sala com eles/as, então os/as alunos/as relataram que estavam insatisfeitos com o comportamento do colega e até ameaçavam agredi-lo. A professora pediu que ele saísse da sala e perguntou o que eles achavam desse comportamento o que gerou mais comentários. Então, a professora se preocupou como os/as alunos/as iriam levar a situação para a família, e como a escola iria resolver a situação que parecia já incontornável, pois outros/as professores/as e a direção também recebiam várias reclamações dessa prática, e a família já havia sido chamada para conversar. Após várias intervenções, e sem o êxito esperado, o aluno tirou a roupa de um dos colegas, o que culminou na sua expulsão da escola.

De fato, o comportamento do aluno configurava-se como uma violência de gênero, já que ele não tinha permissão para tocar os/as colegas e continuava fazendo isso, mesmo com as tentativas pontuais da escola em convencê-lo de que isso não poderia acontecer. Para Saffioti (2015, p. 79), a violência de gênero se configura como “[...] a ruptura de diferentes tipos de integridade: física, sexual, emocional e moral [...]”, talvez por isso que os alunos se sentiam fragilizados ou mesmo reagiam de forma também agressiva, pois percebiam que seus direitos eram constantemente violados, mesmo os professores e a coordenação tentando reverter ou amenizar a situação.

Ainda que se apontem outras discussões, a partir desse relato digno de uma análise mais aprofundada pela pesquisa, importa perceber ainda como essa situação marcou também as professoras e as coordenadoras envolvidas por não encontrarem uma solução que não fosse a expulsão do aluno, essa é uma realidade que atinge outros/as docentes que igualmente “[...] se mostram desmotivados/as, ou se percebem expropriados, sem suficientes diretrizes ou desprovidos de respaldo institucional para agir de maneira distinta e contraposta ao instituído pela escola, pelo sistema de ensino ou pela sociedade” (JUNQUEIRA, 2012, p. 22). Dessa maneira, a escola, muitas vezes, não se mostra como um local de problematização ou mesmo de discussão, encontrando a saída em garantir que todos se comportem da mesma maneira, os corpos que se desviam do padrão de normalidade são expulsos, silenciados e negados.

Isso se torna mais forte, quando o assunto é sexualidade, pois mesmo empenhada em produzir alunos normais tendo como parâmetro a heterossexualidade através de reiteraões de discursos e práticas discursivas, a sexualidade deve parecer como assunto silenciado. Mesmo que a sexualidade seja algo inerente aos sujeitos de maneira que não é deixada de lado quando se vai à escola, essa instituição tende a tornar esse assunto particular e privado ou pelo menos presumir que todos os indivíduos ali terão interesse pelo sexo oposto.

É na “sociedade da normalização” que a escola está inserida, na busca pela efetivação do projeto de normalização da sociedade, um controle minucioso é requerido através da disciplina, começa-se a pensar “[...] como se pode ter domínio sobre o corpo dos outros, não simplesmente para que façam o que se quer, mas para que operem como se quer, com as técnicas, segundo a rapidez e a eficácia que se determina.” (FOUCAULT, 2014b, p. 135).

Conforme relato, o aluno apresentava um “comportamento agressivo” (MANOELA), “não queria obedecer” (ROBERTA), de forma que “[...] ele tinha um comportamento que até hoje, entra assim uma questão da gente não estar preparado para lidar, a gente não sabe até que ponto, que tipo de comportamento justificava aquele tipo de comportamento dele” (LOURDES). Entre essas afirmações, a homossexualidade acentuava a problemática da “indisciplina” dele na escola “[...] a soma de problemas com ele vem desde a indisciplina por outra qualquer questão em sala, dessa não aceitação às vezes acho que ele quer impor essa condição” (ROBERTA). Assim, ele se torna alvo das correções, dos olhares, da disciplina. Se o que se chama indisciplina no currículo é um assunto que não estava entrelaçado com a sexualidade do menino talvez seja necessário pensar porque as narrativas são transpassadas por esse ponto. Os professores associam a indisciplina do aluno à homossexualidade, mas, ao mesmo tempo, se esquivam de falar sobre homossexualidade:

Eu já havia dito *pra* ele que a opção sexual de cada um é uma opção muito particular, ninguém deve interferir (ROBERTA).

E a mãe me relatou dos problemas dele fora, mas como eu chamei ela pra tratar do assunto pontual da indisciplina dele, não entrei no outro assunto. (MANOELA).

Mas essa história parou, a discussão parou por aí, ela não pode se aprofundar muito depois porquê... durante um certo tempo eu conversei inclusive, ainda tive a oportunidade de conversar num momento posterior de continuar essas conversas com ele, não em sala de aula, não como professora. (GLÓRIA).

Então não houve preparo da escola, nem da família para lidar com essa questão. Todo mundo acabou tendo... acabou transferindo o problema de uma escola pra outra. (LOURDES).

A prática educativa de tornar a sexualidade um assunto privado, particular pode recair de forma mais incidente nos homossexuais que, marcados como estranhos, devem manter sua sexualidade longe dos olhares, assim tudo o que é destoante da maioria deve ser rejeitado.

A adoção do silêncio em relação à homossexualidade do aluno não deve ser vista como natural, pois em práticas como essa do não dizer os/as docentes “[...] falam prolixamente de seu próprio silêncio, obstina-se em detalhar o que não diz, denuncia os poderes que exerce e promete liberar-se das leis que a fazem funcionar” (FOUCAULT, 2014, p. 13). A prática de fazer silenciar é algo recorrente no ambiente escolar como forma de requerer a disciplina, mas também diz da relação entre conhecimento e ignorância no currículo, que silenciam e mantêm distantes assuntos indesejáveis. Nesse sentido, Ferrari (2011, p. 100; suprimimos) problematiza:

Silenciada durante muito tempo, a palavra homossexual parece sempre ofensiva. Ela parece levar com ela o contexto que a originou, gerando certo medo. Silenciar diante de tal palavra e sua perspectiva histórica e de construção é mais do que negar a existência de sujeitos e desejos, mas é negar a possibilidade de reavaliação de sua construção pelos sujeitos envolvidos nessa situação [...] Afastamos o que é tido como ‘antinatural’, ‘anormal’, e ficamos com aquilo que é entendido como natural e normal, tampouco inscrito como ato performativo.

Através de práticas de silenciamento, a homossexualidade é negada no espaço escolar, constitui-se uma homossexualidade subordinada, inferior e legitima-se um modelo como natural e estável. Ao dizer que “[...] não houve preparo da escola, nem da família para lidar com essa questão [...]” Lourdes diz também sobre o que a escola está preparada para lidar, o que ela se interessa em falar, o que elege como conhecimento válido, o que a faz silenciar determinados assuntos. Talvez seja necessário problematizar a relação entre conhecimento e ignorância em torno das homossexualidades e heterossexualidades: “Que ocorrerá se lermos a ignorância sobre a homossexualidade não apenas como um afeito de não se conhecer os homossexuais ou como um outro caso de homofobia, mas como ignorância sobre a forma como a heterossexualidade é moldada?” (BRITZMAN, 1996, p. 91). A ignorância em relação a homossexualidade e práticas sexuais não heterossexuais é uma forma de desqualificação, o desconhecimento coloca essas práticas no lugar do anormal, resultando atitudes de preconceito e violência que parte daqueles que se consideram adequados a norma.

Foucault (2014a, p. 33) mostra que “[...] a partir do século XVIII, o sexo das crianças e dos adolescentes passou a ser um importante foco em torno do qual se dispuseram inúmeros dispositivos institucionais e estratégias discursivas [...]” e essa é uma preocupação que o currículo pesquisado se debruça, tanto que a sexualidade do aluno é algo que provoca as

professoras, não é somente a indisciplina em relação a um conjunto de outras regras que permeiam aquele espaço. A sexualidade dissidente do aluno é colocada sob espreita, é exercida uma vigilância, as recomendações e ajustes para correção perpassam pelas narrativas.

A escola é um espaço obstinado pela educação dos corpos e a generificação é um dos parâmetros inerentes a esse processo, dessa forma, a heterossexualidade é um marcador de normalidade nos indivíduos que estão em seu espaço. Tanto que a homossexualidade do aluno passa a ser uma forte preocupação da professora Glória, no desenrolar do caso “[...] então essa noção de que a sexualidade é um pecado e que qualquer pessoa que não se veja como homem ou como mulher de uma maneira muito clara, essa pessoa é colocada de um desvio sexual de padrão muito forte”. O currículo escolar é um lugar de disputa e tensões, nele se cruzam diferentes discursos que são acionados nos processos de subjetivação, principalmente no que se refere à produção generificada dos corpos da sexualidade.

Nesse cenário de disputa, o discurso religioso aparece constantemente na frase da professora Glória quando diz que a homossexualidade do aluno aparece como pecado, e preocupada com as dimensões dos problemas que aluno pode enfrentar na escola afirma: “[...] o pecado sexual é colocado de forma muito mais intensa para essas crianças que estão em formação”. Dessa forma, infere-se que o discurso religioso perpassa pelo currículo, de modo que os alunos e os professores podem acioná-lo na forma como olham para o/a colega e para eles/as mesmos/as.

O discurso religioso que aparece nessa narrativa de Glória, por certo, faz referência ao das igrejas católica e evangélica que não mantêm restritos seus enunciados aos seus templos e fiéis, mas têm disputado diversos espaços como a mídia, a política, como também na escola, dificultando que políticas afirmativas de visibilidade aos homossexuais sejam efetivadas, que as escolas discutam temáticas de gênero e sexualidade, reafirmando a heterossexualidade como padrão. Dessa forma, a Igreja afirma-se como um espaço que produz saber sobre a homossexualidade, e os indivíduos recorrem às suas “verdades” nos processos de normalização.

Ser mulher e homem de forma clara, ou melhor, “muito clara” nesse currículo, não é só reiterar constantemente os atos através da performance corporal que dá inteligibilidades a corpos masculinos e femininos, é também ser heterossexual. Nesse sentido, a vigilância funcionará como um “poder disciplinar” para que os corpos correspondam a esses pressupostos.

No referido discurso religioso, a heterossexualidade aparece como natural (logo não construída e compulsoriamente ensinada), a homossexualidade é vergonhosa e indecente e aqueles/as que a cometem são, merecidamente, castigados. Por certo, é por essa concepção que o aluno homossexual é percebido, o que pode tornar justo que ele também seja castigado, valendo-se de vários enunciados que a heteronormatividade ganha força na sociedade e permeia todos os espaços sociais e culturais, tornando-se também um discurso.

É atribuindo a homossexualidade como anormal que a heterossexualidade ganha status de natural e legítima, Foucault (2014b, p. 31) afirma que “[...] a sexualidade regular o será a partir dessas sexualidades periféricas, através de um movimento de refluxo”. É tomando o conhecimento sobre o campo da sexualidade que estratégias de poder são exercidas para controlar a população; dessa forma, discursos entram em cena para normalizar sujeitos e tornar outros anormais. É nesse processo que a homossexualidade surge como categoria do discurso psicológico, psiquiátrico e médico; para legitimar uma forma padrão de sexualidade, o homossexual torna-se uma espécie a ser corrigida e, ao mesmo tempo, necessária para evidenciar a heterossexualidade como norma. Como problematiza os estudos de Foucault: “[...] o poder de regulamentação, obriga à homogeneidade; mas individualiza, permitindo medir os desvios, determinar níveis, fixar as especificidades e tornar úteis as diferenças, ajustando-as umas às outras” (FOUCAULT, 2014b, p. 181).

O relato aqui discutido revela como a instituição escolar funciona como um local que produz a classificação dos corpos. A narrativa permite problematizar como o currículo é marcado também pelo não-prescrito e não-desejável, ainda que no processo de ruptura a normalidade seja requerida constantemente. Assim, diversos discursos entram em cena para produzir “verdades”.

Inseridos nesse processo muitos/as professores/as preferem agir com base em discursos ancorados em um saber heteronormativo mesmo se percebendo vulneráveis e sem preparo diante de situações imprevisíveis como a narrada, tornando viável que se “transfira problema de uma escola pra outra”, em vez de problematizar o processo formativo a que os/as alunos/as são submetidos, reproduzem e atualizam, ou mesmo os modos de subjetivação produzidos pelos discursos e práticas educativas normatizadoras.

A violência de gênero não deixa de existir na escola quando um aluno é expulso por seu comportamento mais explícito e desafiador. Ela continua acontecendo de outras maneiras mais minuciosas e detalhistas, mesmo não sendo percebida, devido à sua constante reiteração, seja por meio de um olhar preconceituoso e uma piadinha não problematizada, o controle

exaustivo para que os corpos se conformem à heteronormatividade, entre outras situações cotidianamente franqueadas pelo currículo escolar na produção de sujeitos normais.

A heterossexualidade tem sido instituída como única maneira legítima de viver a sexualidade, de modo que as demais formas de viver a sexualidade são periféricas e marginalizadas. Para Butler (2003, p. 45) “[...] a coerência ou a unidade de qualquer dos gêneros, homem ou mulher, exigem assim uma heterossexualidade estável e oposicional”. A continuidade entre sexo, gênero e sexualidade é aqui requerida, de modo que, para ser considerado/a “verdadeiramente” homem ou mulher é necessário que seja heterossexual. A necessidade de seguir essa tríade é constante nas narrativas, a heterossexualidade compulsória aparece atravessando as narrativas em outros momentos. No diálogo a seguir, percebe-se como uma aluna, ao transitar pelas fronteiras da sexualidade binária, ofusca a percepção de gênero do professor, de modo que ela não mais se enquadra no que para ele é ser mulher:

Marcos: - Marcar assim, é, uma foi essa uma surpresa *né*? Marcou por causa da surpresa. Que até então você via a aluna, como mulher, mulher no sentido figurado da palavra, *né*? E de repente ela disse que não gostava mais de homem. Aí eu disse não, você *tá* brincando! *Né*? Ela disse... “Não é verdade”. Então quer dizer, foi tipo assim, é uma surpresa, nem choque, nem nada, mas dizer assim que houve problema, não houve.

Pesquisador: - Mas você acha que ela deixa de ser mulher por gostar de mulher?

Marcos: - Não. Não é porque a gente fala mulher, a gente coloca mulher.

Pesquisador: - Você *tá* falando do corpo?

Marcos: - Do corpo. *Né*? Do corpo, mas ela permanece no corpo de mulher, mas assim gostando de mulher, que ela era mulher que gostava de homem.

Pesquisador: - Então você quer dizer que ela continua com traços femininos...

Marcos: - Continua com traços femininos, mas só assim ela agora, é... gosta do mesmo sexo que o dela *né*? Então por isso.

O fato de a aluna continuar mantendo o que é considerado como “traços feminino” causa estranhamento, seguindo a lógica sexo-gênero-sexualidade que instaura a heterossexualidade como norma, isso por certo se deve ao fato de que, ao assumir uma sexualidade destoante desse modelo, assumem-se as performances de gênero oposto, isto é, ser homossexual é ter traços femininos e ser lésbica é traços masculinizados. Ainda que a heteronormatividade tente controlar os corpos para que mesmo os sujeitos que se percebiam como homossexuais controlem suas performances e se adequem a norma, nesse exemplo há um estranhamento por a aluna não se ter masculinizado, talvez haja um modelo de homossexual construído aí. Mas, entende-se que as homossexualidades são múltiplas e independentes de performance, ainda que o tempo inteiro pessoas sejam interpeladas pelos mais variados discursos que tentam ditar modos e modelos de homossexuais, às vezes até

pejorativos, termos que funcionam de forma coercitiva sobre os corpos que se distanciam do padrão, legitimando-os como anormais.

Percebe-se também como o corpo é generificado no currículo escolar, por isso, esse embrulho biológico que é recebido vem enlaçado por construções sociais que insistem em delimitar representações e valores criados pelo estatuto do corpo. Ao inventar novas formas de existir e de atuar contemplam-se olhares questionadores, preconceituosos, habituados a uma norma que tenta enquadrar os corpos aos modos de atuação requeridos por uma construção social regulatória. Essas marcas atravessam a narrativa do professor: “[...] ela permanece no corpo de mulher, mas assim gostando de mulher, que ela era mulher que gostava de homem” (MARCOS). Permanecer no corpo de mulher, talvez, esteja fazendo referência à performance, por isso ele reitera os gestos femininos da aluna: “Continua com traços femininos, mas só assim ela agora, é... gosta do mesmo sexo que o dela né? Então por isso” (MARCOS).

Marcados cultural e politicamente, o corpo sempre esteve a serviço de uma determinada sociedade que procura educar os indivíduos de acordo com os objetivos que inserem na carne de forma detalhada e cuidadosa suas aspirações coercitivas, fazendo uso de mecanismos para controlar e manter dóceis os gestos.

Trataríamos aí do “corpo político” como o conjunto dos elementos materiais e das técnicas que servem de armas, de reforço, de vias de comunicação e de pontos de apoio para as relações de poder e de saber que investem os corpos humanos e os submetem fazendo deles objetos de saber (FOUCAULT, 2014b, p. 31).

Trazendo a escola como uma instituição que constrói corpos a partir de discursos que circulam na produção de saberes a partir de práticas de vigilância e controle para naturalizar comportamentos, percebe-se como essa instituição opera em função de um trabalho disciplinar que legitima verdades “[...] para garantir a coerência, a solidez e a permanência da norma, são realizados investimentos – continuados, reiterativos, repetidos” (LOURO, 2015b, p. 84). Por isso, gênero deve ser percebido como performativo, ou como “[...] um projeto corporal contínuo e repetido” (BUTLER, 2003, p. 199). Dessa forma, a aluna embaralha essas construções de gênero; ao continuar sendo, ao olhar generificado, “feminina” e se afirmar como lésbica, ela proporciona desconstruções daquilo que a norma dita sobre masculinidade e feminilidade, sobre gênero e sexualidade.

O trânsito pelas fronteiras é algo que choca também, pois, seguindo a mesma lógica, pessoas nascem e morrem com o mesmo gênero e sexualidade discursivamente inerente ao

sexo, de forma que se construir de outra forma, mudar, mover-se, cruzar os limites é algo que não é admissível. Isso talvez tenha provocado o pensamento que a aluna não podia mais ser vista efetivamente como mulher, ao revelar para o professor que agora gostava de meninas. Isso também pode ser observado no currículo na fala da professora Maria: “Eu entendo que quando você é mulher você dever assumir ser mulher, se houver uma variação de sexo durante esse tempo pode acontecer, que todo ser humano é fraco, mas isso eu não aceito. Se eu sou mulher, eu vou assumir ser mulher.” Ser mulher aqui pode abarcar um conjunto de discursos construídos pela heterossexualidade compulsória. Esse regime restringe a mulher a espaços subalternizados, desvalorizados, ao casamento heterossexual e à maternidade como única forma de felicidade reforçados constantemente pela televisão, revistas, livros diversos e histórias lidas desde crianças. Essas são algumas das formas mais perceptíveis que constroem a mulher “verdadeira”, assim, ao se desviar ou destoar-se dessas construções não somente a sexualidade é questionada como também o gênero. Para Louro (2009, p. 91; destaques no original):

Experimentações empreendidas no ‘território’ da sexualidade acabam por ter efeitos no âmbito do gênero. Basta lembrar o quanto é comum atribuir a um homossexual a qualificação de “mulherzinha” ou supor que uma mulher seja uma mulher-macho. A transgressão da norma heterossexual não afeta apenas a identidade sexual do sujeito, mas é muitas vezes representada como uma “perda” do seu gênero “original”.

Ao atravessar o currículo escolar, a heteronormatividade marca, classifica e hierarquiza os corpos que ali estão. Ela é reiterada de diversas maneiras bem como por outros discursos; ao dizer que “todo ser humano é fraco”, talvez, a professora Maria esteja lembrando o dito popular que afirma: “a carne é fraca”, usado para quando não se consegue controlar os desejos e se cai em tentação, o que, de certa forma, lembra um discurso religioso que, na tentativa de controlar, afirma o que é, e o que não é pecado. De acordo com o discurso religioso, a homossexualidade é uma prática pecaminosa e não se deve deixar que a carne prevaleça, que esse desejo seja correspondido.

Nos tópicos anteriores foi exposto que o discurso biológico atravessa as falas dos/das docentes para legitimar as posições de sujeitos, de forma que o sexo anatômico ainda funciona como parâmetro para entender o gênero, esse demarcador binário reforça a norma. A heterossexualidade compulsória surge como parâmetro definidor dos indivíduos, assim aqueles/as que não seguem seu regime são vítimas de correção e violência. Os corpos e as sexualidades são submetidos a processos de enquadramentos e normalização, através de mecanismos de disciplina e controle. Em diversas situações e espaços do currículo a

heteronormatividade age sobre os indivíduos, por vezes em diálogo como o discurso religioso, mas as subversões e rompimento com a norma também são inerentes ao processo conforme algumas situações aqui narradas. No tópico seguinte serão destacadas outras narrativas que perturbam e desprezam a norma, sugerindo outros tipos de leituras.

4.3 DISCURSOS SUBVERSIVOS

As narrativas dos/as professores/as evidenciam como diversos discursos são acionados para normalizar e enquadrar os corpos no currículo escolar. Dessa forma, o currículo age como mecanismo de subjetivação para formar indivíduos específicos. Gênero e sexualidade perfazem espaços diversos, os olhares e as palavras penetram os corpos, constroem caminhos, ditam regras, vigiam, corrigem e punem. Sob o aparente discurso de naturalidade, de um sexo biológico, da religião, da família, a violência é franqueada na escola, sujeitos são apagados e silenciados de seus processos pedagógicos, a norma se atualiza e é ensinada constantemente. Na contramão de evidências biológicas que determinam o gênero binário, de um designo divino, de uma sexualidade hegemônica e privilegiada no currículo e em outros espaços, alguns docentes problematizaram concepções que oprimem e excluem sujeitos que estão fora do padrão, trazendo pensamentos que podem indicar outras possibilidades. A professora de Ciências da escola considera importante pensar gênero e sexualidades por outras vertentes e não somente pelo discurso da Biologia:

Se a gente for tratar somente a Biologia, a gente vai pensar na questão biológica, mas quando vai tratar na concepção de sujeito, das relações, por exemplo, tratar das questões culturais... das relações, das normas sociais, então a gente pensa que é uma concepção muito mais abrangente. (LOURDES)

Restringir as problematizações somente pelo discurso biológico pode ser uma prática de reprodução de hierarquias, quando se considera que o discurso biológico que, por vezes, circula no espaço escolar reafirma uma estrutura binária que naturaliza e fortalece a heterossexualidade como padrão e marginaliza as que são dissidentes desta. Ao discutir como a construção de gênero e sexualidades acontece pela cultura, conforme sugerido pela professora, pensa-se no seu viés construtivo que perpassa por relações de poder. Para Louro (2012, p. 46; destaque no original), ampliar essa perspectiva de análise pode indicar avanços, pois:

A questão deixa de ser, neste caso, a “identificação” das diferenças de gênero ou de sexualidade, percebidas como marcas que preexistem nos

corpos dos sujeitos e que servem para classifica-los, e passa a ser uma questão de outra ordem: a indagação de como (e porque) determinadas características (físicas, psicológicas, sociais, etc.) são tomadas como definidoras de diferenças. O movimento permite compreender, talvez de forma mais nítida, que toda e qualquer diferença é sempre atribuída no interior de uma dada cultura; que determinadas características podem ser valorizadas com distintas e fundamentais numa determinada sociedade e não terem o mesmo significado em outra sociedade; e, ainda, que nomeação da diferença é, ao mesmo tempo e sempre, a demarcação de uma fronteira.

Dessa forma, deixa-se de pensar no aspecto natural que, através de reiterações e reafirmações, se tornam a referência, o centro, o padrão, para problematizar a construção dessa diferença, fazendo com que a escola e seu currículo revelem-se importantes nesse processo, pois, através de uma tecnologia de subjetivação, produzem o lugar do sujeito normal e do excêntrico, mas também pode ser um lugar de rupturas. Dessa forma, ao discutir a produção desses lugares é que pode ser possível perceber seu viés construtivo e cultural e entender também que outros artefatos culturais estão imbricados nesse processo “[...] não apenas na escola, mas também na mídia, no cinema, nas artes, nas campanhas de saúde, nos informes médicos, nos parlamentos, nos tribunais etc.” (LOURO, 2010, p. 48). Aprendemos de maneiras múltiplas a nos perceber e perceber o outro, aprendemos também a resistir e inventar novos caminhos para nossos corpos, ainda que sujeitos a mecanismos de classificação.

Nessa perspectiva, não é somente abandonar a restrição de um discurso biológico e sim entender que esses e outros discursos estão implicados em relações de poder, de forma que “[...] distintas e divergentes representações podem, pois, circular e produzir efeitos sociais. Algumas delas, contudo, ganham visibilidade e uma força tão grandes que deixam de ser percebidas como representações e são tomadas como realidade (LOURO, 2015a, p. 16). Dadas essas considerações, talvez seja possível pensar diferente do que está posto como natural, universal e normal, é assim que parece pensar o professor Marcelo:

É mais uma construção social, a sociedade que delimita gênero masculino e feminino, acho que ninguém nasce gênero tal e gênero tal, é mais uma coisa que é construída desde o nascimento até o enfim... o fim da vida.

Talvez até se pense na clássica frase “ninguém nasce mulher, torna-se mulher”, da Simone de Beauvoir, mas o professor parece que não somente concordou com a autora, mas lembra outros/as autores/as que também problematizam a noção natural de masculino e feminino. Dizer que a sociedade delimita gênero masculino e feminino faz lembrar dos gêneros inteligíveis, do par binário que limita as possibilidades de compreensão de gênero a partir de um sexo anatômico.

Ao dizer que “a sociedade delimita” afirma-se que, constantemente, enquadra-se em um ou outro gênero, de forma que é possível dizer logo em seguida que “ninguém nasce gênero tal e gênero tal”, vai sendo constituído, formado, percebido pelos discursos que atravessam os corpos de forma contínua e repetida. Não é algo que acaba em um determinado momento, constantemente há uma obrigação de corresponder ao que foi construído como masculino ou feminino. Dessa forma, o gênero ganha aspecto de naturalidade; ao ler a frase do professor lembra-se o que Butler (2003, p. 59) afirma:

O gênero é a estilização repetida do corpo, um conjunto de atos repetidos no interior de uma estrutura reguladora altamente rígida, a qual se cristaliza no tempo para produzir a aparência de uma substância, de uma classe natural do ser. A genealogia política das ontologias do gênero, em sendo bem-sucedida, desconstruiria a aparência substantiva do gênero, desmembrando em seus atos constitutivos, e explicaria e localizaria esses atos no interior das estruturas compulsórias criadas pelas várias formas que policiam a aparência social do gênero.

Os espaços nas escolas podem ser rigidamente marcados, com horário de entrar e sair, de levantar e sentar-se, de falar e pensar, de correr, de gesticular. Assim, criam-se modelos de comportamento, denomina-se indisciplina, agrupa-se por sexo, raça, idade, classe social, prepara-se o corpo para a sociedade, ensina-se a falar e calar, ouvir e ser ouvido. Tudo isso seguindo a continuidade sexo-gênero-sexualidade que nasce por e através dos corpos.

A rotina escolar, os horários pré-determinados, os espaços demarcados, os comportamentos esperados e vigiados, são instrumentos pedagógicos que disciplinam os corpos, produzem formas padronizadas de sexualidade, inserem nos corpos biológicos discursos de gênero hierarquizados, constituindo sujeitos masculinos e femininos. O investimento da escola é significativo para a reprodução de valores que circulam nas outras instâncias da sociedade. O conhecimento difundido na escola se entrelaça com as outras formas educacionais de disciplinamento dos sujeitos, ao proporcionar práticas hegemônicas que naturalizam as identidades binárias sexuais, subordinando ou silenciando as diversas formas de identidade.

Ainda que a escola tente agir com formas de controle e regulação isso se torna paradoxal, pois a diversidade está presente nela, seus/suas agentes negociam formas de atuação, encontram formas de burlar as leis e demonstram querer ultrapassar as barreiras impostas. Na tentativa de apagar identidades que não se encaixam em seu modelo de educação, algumas escolas preferem silenciar (de forma que esse silêncio é também

discursivo, é um silêncio que forma e subjetiva), negar ou punir performances corporais que não atendam a uma construção social embasadas no binarismo.

Continuando a falar de desconstrução, outras professoras mostram práticas discursivas que podem desestabilizar a norma no espaço escolar:

E eu li um artigo na disciplina que tratava dessa questão de gênero nas aulas experimentais de Biologia. Ciências e Biologia. Achei muito interessante porque a forma como a imagem da mulher aparece de forma discriminada, nos livros de Ciências. Por exemplo, quando você vai olhar a imagem de um professor e de um cientista, no livro você vê o homem *né*, o homem como cientista e a mulher como assistente, no máximo como assistente, então é muito forte a imagem do gênero masculino dentro dessas áreas exatas, como se mulher tivesse um papel secundário no espaço ocupado pelo próprio conhecimento científico então são questões importantes da gente analisar e pra gente não reforçar enquanto professor. *Né?* Pelo contrário, a gente fazer com que essas coisas sejam cada vez mais discutidas pra gente avançar nesse sentido, avançar nessa quebra desses padrões sociais. (LOURDES)

É, um aluno questionando uma agenda com a capa de carro e tinha uma foto com a capa mais colorida de menina, tinha até uma menina, e ele questionou quando eu disse assim, essa agenda é de fulano e de sicrano, a de carro é de menino e de menina é de menina, aquela coisa bem básica *né?* Só que pra eles, eles veem assim *né?* Só que eu mostrei que não, que eu tinha um carro, que eu tinha um caderno de *surf* porque eu adorava os surfistas da época, porque eu achava bonito o mar, e eu mostrava a ele mais ou menos isso aí e por aí eu já... (MANOELA)

Na primeira narrativa, a professora mostra como passou a perceber o livro didático como uma ferramenta que também naturaliza as desigualdades de gênero, ela passou a notar as assimetrias entre homem e mulher e como a posição feminina era secundarizada no próprio discurso científico e como, muitas vezes, isso é naturalizado no espaço escolar, constituindo-se como mais uma forma de reiteração da norma. A fala da professora permite evidenciar que, assim como ela, às vezes todos são capturados/as pela norma e não percebem que ela está em diversos espaços, incluindo o livro didático, que a docente passou a perceber ao ser questionada pela leitura de um determinado artigo. Por isso, diz-se que gênero e sexualidade são discutidos na escola de maneiras diversas, assim é importante não esquecer que é através de artefatos como o livro didático que está na escola, das revistas, dos textos, músicas, filmes e uma infinidade de outros meios que aprende, ensina, atualiza e reitera a norma. Nesse sentido, afirma-se que as “[...] normas podem ou não serem explícitas, e quando elas operam como o princípio normalizador da prática social, elas geralmente permanecem implícitas, difíceis de perceber e mais clara e dramaticamente discerníveis nos efeitos que produzem” (BUTLER, 2014, p. 252).

Torna-se importante problematizar e desconstruir as aprendizagens diversas que parecem naturais, como fez a coordenadora Manoela que contou uma experiência com outros alunos, quando, ao perguntar de quem era uma agenda na sala de aula, os alunos disseram que só podia ser de menino a agenda de carrinho e de menina a agenda mais florida. A atitude da professora em dizer que já teve um caderno de *surf* pode ter provocado alguma reflexão naquele momento e pode fazer pensar como até os objetos usados na escola geram processos de normalização, isso pode significar que “[...] os corpos considerados ‘normais’ e ‘comuns’ são, também produzidos através de uma série de artefatos, acessórios, gestos e atitudes que uma sociedade arbitrariamente estabeleceu como adequados e legítimos” (LOURO, 2015, p. 89). Dessa forma, sujeitos generificados são produzidos, separados por um par binário, mas, mesmo com todos esses investimentos, os corpos escapam, conforme observa a professora Glória:

Nem sempre a noção do masculino e do feminino encontra um respaldo dentro da pessoa, então nós aprendemos desde pequenos quais são as características biológicas de um corpo feminino e de um corpo masculino, mas eu acho isso tudo muito polarizado entre o macho e a fêmea, e tem nuances aí no meio que não são discutidas e colocadas, existem corpos em transição, existem, mulheres com corpos mais masculinizados, existem homens com corpos mais feminilizados e eu não estou falando apenas de um ombro mais largo, de um quadril mais estreito, de um rosto com ou sem barba, da presença ou da ausência de um ser, ou dos órgãos genitais mesmo [...] eu acredito que o corpo é uma noção mais individual, embora a sociedade tente ensinar as pessoas através de uma identificação visual apenas o que é um homem o que é que é uma mulher.

A narrativa destacada possibilita compreender que a noção de gênero binária não responde a multiplicidade de gêneros que estão em cena na sociedade, mesmo que as aprendizagens insistam nessa fórmula para regular os corpos, existem corpos que rompem com esse modelo, questionam e desestabilizam os mecanismos de normalização do masculino e do feminino.

Para Butler (2014, p. 254) “[...] manter o termo ‘gênero’ em separado de masculinidade e feminilidade é salvaguardar uma perspectiva teórica que permite analisar como o binarismo masculino e feminino esgotou o campo semântico do gênero”. Por isso, ao perceber que existem corpos que não se enquadram em lugares delimitados, a docente percebe que as construções ocorrem de forma polarizada, assim existem nuances que não discutidas, e “corpos em transição”. Isso significa dizer que a performance desses corpos contesta os supostos lugares fixos, estáveis e naturais delimitados, sugerindo uma abordagem de gênero ampla.

As normas de gênero e a heteronormatividade agem no currículo investigado nomeando os corpos e produzindo “verdades” sobre eles. Mas essas “verdades” são constantemente questionadas e desconstruídas, mesmo diante da insistência dos enquadramentos, marcadores binários e naturalizações que atravessam a escola, através do discurso biológico e religioso.

Os enquadramentos são direcionados aos corpos dos meninos que afirmam ser homossexuais e apresentam trejeitos femininos, por risos, ridicularizações e até mesmo de forma mais explícita através de mecanismos de correção para que esses corpos sejam ajustados à norma, fazendo atuar aí a heteronormatividade.

As normas de gênero fixam e separam de forma dicotômica os corpos no espaço escolar, assim as construções sobre masculinidade direcionadas aos corpos com pênis são reforçadas, bem como a feminilidade aos corpos marcados pela vagina. No entanto, percebe-se que existem construções interiorizadas sobre o que é ser *gay* e ser lésbica, de modo que eles/as são entendidos como o menino-gay-afeminado e menina-lésbica-masculinizada, por isso quando os corpos destoam dessas construções causam estranhamento, ainda que haja, em outros momentos, um interesse em normalizar os corpos que destoam e desorganizam os discursos generificados. Já as naturalizações podem ser percebidas quando nesse currículo busca-se no órgão sexual um demarcador de gênero ou mesmo uma causa para a homossexualidade na genética. Percebe-se que as normas atuam na escola de diversas formas e estão em espaços diferentes, na arquitetura, na sala de aula, nos corredores, nas conversas formais e informais.

Os questionamentos trazidos até aqui são importantes para pensar no que tem sido representado como verdade e como norma na escola, como o conhecimento é construído para favorecer e dar visibilidades a certos modos de ser homem e ser mulher e quais evidências e discursos são eleitos para legitimar que alguns corpos sejam percebidos como normais e outros como anormais. Que os interesses que estão sendo mobilizados nesse currículo dizem de um interesse marcadamente heteronormativo.

Problematizar algumas cenas do currículo escolar é tornar visível que os processos de subjetivação se dão em um campo tenso de relações de poder, o que implica dizer que poder-resistência são inerentes nesse caminhar, que os corpos não aceitam passivamente os investimentos realizados sobre eles, escapando aos pressupostos reguladores, ao tempo que suas performances tornam oportunas as discussões que estão engajadas em desestabilizar os processos de normalização do currículo escolar, tornando possível perceber o potencial da

escola como uma instituição na qual todos os corpos e desejos sejam possíveis de existir, não sendo abjetos, negados e silenciados, mas dignos de valor. As compreensões dos professores que subvertem as normas de gênero também são importantes para pensar as rupturas, os confrontos e pedagogias comprometidas com olhares plurais, para a multiplicidade de sujeitos, para a infinidade de sexualidades, para a diversidade de corpos que povoam o currículo.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As narrativas trazidas aqui permitiram discutir a atuação das normas de gênero e da heteronormatividade em uma escola de educação básica. São cenas, fatos, percepções que foram narradas, e dizem de um cotidiano escolar que subjetiva, constrói, produz. Dessa forma, ainda que não se tenha focado no currículo, como conteúdo das disciplinas, as vivências na escola permitiram perceber que o ato de aprender também ocorre a partir das mais diversas experiências vivenciadas pelo sujeito. No ato de aprender estão implícitas as conversas nos corredores, os olhares que são lançados e revidados, as perguntas que se fazem, reciprocamente, os espaços ocupados e os que são proibidos; essas aprendizagens não se dão apenas de professor/a para aluno/a, mas de aluno/a para professor/a e entre tantas outras relações existentes na escola, até mesmo quando a experiência decorre de uma percepção do pesquisador/a.

Percebe-se que o cotidiano escolar é marcado pelas “[...] normas que nunca escolhemos [...]” (BUTLER, 2016, p. 38), mas que capturam. Conforme mostrado nesta pesquisa elas agem sobre os corpos que circulam no espaço escolar. Agem, a partir da escola, que, de uma maneira geral, adapta sua arquitetura e seu modo de funcionamento, sua rotina para produzir sujeitos normalizados, generificados, através de professores/as que se tornam agentes de normalização enquadrando os alunos em lugares fixos e binários; ocorre também por intermédio dos/as alunos/as que se percebem dentro da norma e, através de artifícios reguladores, promovem atitudes de violência com aqueles/as que se distanciam do que está posto como próprio de homem e de mulher.

Mas, quando se fala de cenas em que se percebe a norma atuando, é possível mostrar também que existem corpos que não se conformam aos seus pressupostos, que questionam sua autoridade, que mexem com o que está posto e naturalizado, de sujeitos que se afirmam como homossexuais, lésbicas, que transitam por essas identidades e mostram que é possível escapar, transgredir e mostrar outras realidades no currículo escolar, evidenciando o caráter inventivo das masculinidades e feminilidades, que desafiam a heteronormatividade.

Dessa forma, a escola é marcada por poder/resistência, assim implicados, de modo que as intervenções em adequar cada corpo a um único gênero não são aceitas passivamente, são negociadas, resistidas e acontecem de maneira repetida, a partir de discursos que se reiteram e também são questionados. Assim, ainda que alguns/mas alunos/as ou professores/as deixem se moldar pelas normas, existem aqueles/as que estão na contramão da normalização, isto é,

fala-se também de professores/as e alunos/as que, mesmo se percebendo dentro dos modelos estabelecidos, reconhecem o caráter violento e compulsório da norma.

A problematização de cenas, considerando discurso como categoria teórica, permitiu perceber que as narrativas são atravessadas pelas construções nas quais as pessoas são e estão sendo submetidas. Assim procura-se visibilizar também que discursos atravessavam as narrativas dos/as docentes, e são encontrados, sobretudo, os discursos biológicos e religiosos, os quais colaboram para a produção de corpos generificados, para dicotomia, e para processos de ensino/aprendizagem que concebem a heterossexualidade como norma e as demais formas de viver a sexualidade como anormais.

Pensar a escola a partir das normas de gênero e da heteronormatividade inspirados em uma análise pós-crítica é uma possibilidade de perceber que além dos muros físicos erguidos ao redor da escola, uma série de discursos hierarquizantes deixa de fora do currículo escolar corpos, gêneros e sexualidades que são ininteligíveis em seus processos e em suas demandas, e que, mais do que nunca, essas verdades erguidas precisam ser questionadas e tensionadas, sugerindo movimentos no currículo e a inserção, permanência e visibilidades de corpos que, por muito tempo, estiveram abjetos, gêneros que estiveram silenciados e sexualidades que estiveram negadas.

A estruturação de um currículo baseado em um binarismo de gênero colabora para exclusão de muitos sujeitos dos processos escolares e não coaduna com o objetivo de uma educação para a diferença. É preciso inserir interrogações nas brincadeiras de meninos e meninas, embaralhar as filas dicotômicas, dar lápis de cor azul para quem quiser e rosa pra quem bem entender. Vermelho, laranja, amarelo, verde, azul, rosa são cores de todos/as, os banheiros, os pátios, os corredores também, por isso, sugere-se pensar em corpos movendo por todos os espaços escolares sem fixações de sexo e gênero predefinidas que oprimem e excluem sujeitos da escola e não garantem os direitos humanos.

Considerando narrativas apresentadas, foi possível perceber que as normas de gênero surgem na escola investigada a partir de discursos científico, biológico e religioso, que estabelecem dicotomias, caracterizando gênero como destino fixo e imutável. Noções essencialistas sobre gênero são ensinadas e aprendidas nesse currículo, tornando possíveis apenas duas identidades de gênero vinculadas à anatomia. Os corpos que não se conformam a esses pressupostos são percebidos como anormais e são submetidos a mecanismos de disciplina e correção, essas ações são desempenhadas por aqueles/as que estão no lugar inventado como “normal” e “natural”.

A heteronormatividade atua seguindo a ideia sexo-gênero-sexualidade, os corpos que desobedecem a essa sequência provocam um embaralhamento nas concepções de gênero e sexualidade. Os sujeitos que são valorizados, postos como modelo e evidenciados são aqueles que seguem essa tríade. Todos os corpos são insistentemente investidos e regulados para se tornarem inteligíveis, ou seja, corresponder a essas prescrições.

O currículo age como mecanismo de subjetivação, ensinando modos esperados de comportamento, investindo, atualizando e reforçando algumas “verdades”. Mas o currículo também é um lugar de resistências, onde essas “verdades” são corrompidas e rejeitadas. Marcado pela previsibilidade, o currículo é também um lugar de escape e de constante (re)invenção.

Os questionamentos levantados por esta pesquisa podem contribuir para que a escola pesquisada possa repensar suas práticas, refletir sobre os processos de subjetivação que ela tem desempenhado. As reiterações que são tão comuns na escola por vezes impedem que se perceba como são capturados pelas normas. Olhar de outra perspectiva talvez seja um exercício de desconstrução e desnaturalização. Em tempos sombrios, como os vivenciados na atualidade, em que embates estão sendo realizados para enfraquecer os direitos das minorias, poder continuar discutindo normas de gênero e heteronormatividade no currículo escolar é uma forma de resistência. Pensa-se em um futuro quando os corpos possam transitar mais livremente, em uma educação sem estereótipos, preconceitos e violências, por isso aposta-se em investimentos em pesquisas com essa temática, sugerindo outros tipos de leituras e outras ferramentas analíticas.

Espera-se que as problematizações feitas neste trabalho contribuam para que se pense em currículo que não priorize a dicotomia, apenas nos polos homem x mulher, masculino x feminino, homossexual x heterossexual, mas que seja permeado pelas pluralidades, pelos trânsitos, pelos atravessamentos, pelas desconstruções das normas, que o currículo escolar seja um local do provisório e que apresentem demandas em que “[...] as vidas de minorias de gênero e sexuais se tornem mais possíveis e mais vivíveis, para que os corpos que são gênero-inconformes, assim como aqueles que se conformam bem demais (e a altos custos) [à norma], possam respirar e se mover mais livremente” (BUTLER, 2016, p. 33).

Ter uma vida mais vivível perpassa pela alegria e pelo prazer de aceitar aquele convite encontrado na blusa da professora com o qual se inicia este trabalho aceitar o convite de não ser normal. Não se importar em se adequar a nada daquilo que enquadra, de não se conformar aos modelos impostos. Ter uma vida mais vivível é não ter as performances marcadas pela

heteronormatividade, nem a sexualidade regulada por um padrão. Ter uma vida mais vivível é caminhar com liberdade, sem medo de violência por assumir um gênero, uma determinada sexualidade, sem medo de optar por transitar por essas e tantas outras demarcações que fixam a um lugar, a uma identidade. Ao questionar as normas de gênero e a heteronormatividade na escola, acredita-se ser possível a vida mais vivível nesse espaço.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, S. S.. A entrevista narrativa ressignificada nas pesquisas educacionais pós-estruturalistas. In: MEYER, D. E.; PARAÍSO, M. A. (Orgs.) **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012.

BENTO, B.. Na escola se aprende que a diferença faz a diferença. **Estudos Feministas**, Florianópolis, 2011, p. 549-559.

BRASIL. **Decreto nº 8.727**, de 28 de abril de 2016. Dispõe sobre o uso do nome social e o reconhecimento da identidade de gênero de pessoas travestis e transexuais no âmbito da administração pública federal direta, autárquica e fundacional. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Decreto/D8727.htm> Acesso em: 13 nov. 2016

BRITZMAN, D.. O que é esta coisa chamada amor – identidade homossexual, educação e currículo. Trad. T. T. Silva, **Educação e Realidade**, v. 21 (1), jan./jun. 1996, p. 71-96.

BUTLER, J.. **Problemas de gênero**: feminismo e subversão da identidade. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

BUTLER, J.. Regulações de gênero. **Revista Cadernos Pagu**, v. 42, 2014, p. 249-274.

BUTLER, J.. Corpos que ainda importam. In: COLLING, L. (Org.) **Dissidências sexuais e de gênero**. EDUFBA, Salvador, 2016.

CAETANO, M. R. V.. Gênero e sexualidade: um encontro político com as epistemologias de vida e os movimentos curriculares. 2011 228 f. Tese (Doutorado em Educação). Rio de Janeiro: Universidade Federal Fluminense, 2011.

CARVALHAR, D. L.. Currículo da educação infantil: sexualidade e heteronormatividade na produção de identidades. In: PARAÍSO, M. (org.). **Pesquisas sobre currículos e culturas**: temas, embates, problemas e possibilidades Curitiba: CRV, 2010.

COLLING, Leandro. O que perdemos com o preconceito. **Revista Cult**. N. 6 Ano 19. p. 38-41, 2016.

DENZIN, N. K.. **O planejamento da pesquisa qualitativa**: teorias e abordagens. Porto Alegre: Artmed, 2006.

DORNELLES, P. G.. **A (hetero)normalização dos corpos em práticas pedagógicas da Educação Física escolar**. 2013. Tese (Doutorado em Educação). Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2013.

DORNELLES, P. G.; DAL'IGNA, M. C.. Gênero, sexualidade e idade: tramas heteronormativas nas práticas pedagógicas da educação física escolar. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 41, n. especial, p. 1585-1599, dez., 2015.

FERRARI, A.; ALMEIDA, M. A.; DINALI, W.. Teoria e subjetividades *queer*: poder, resistência e corpo. In: FERRARI, A.; CLARETO, S. M. (Orgs.) **Foucault, Deleuze e educação**. Juiz de Fora(MG): Editora UFJF, 2013.

FERRARI, A.. Apresentação: Sujeitos, subjetividades e educação. In: FERRARI, A. (Org.) **Sujeitos, subjetividades e educação**. Juiz de Fora (MG): Ed. UFJF. 2010.

FERRARI, A.. Silêncio e silenciamento: em torno das homossexualidades masculinas. In: FERRARI, A.; MARQUES, L. P.. (Orgs.) **Silêncios e educação**. Ed. UFJF. Juiz de Fora, 2011.

FISCHER, R. M. B.. Foucault e a análise do discurso em educação. **Cadernos de Pesquisa**, n. 114, p. 197-223, novembro/2001.

FOUCAULT, M.. **Herculine Barbin**: O diário de uma hermafrodita. Rio de Janeiro: F. Alves, 1982.

FOUCAULT, M.. O sujeito e o poder. Uma revisão do trabalho. In: RABINOW, P.; DREYFUS, H. **Michel Foucault**. Uma trajetória filosófica. Para além do estruturalismo e da hermenêutica. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.

FOUCAULT, M.. **História da Sexualidade II**: O uso dos prazeres. Edições Graal. Rio de Janeiro, 1998.

FOUCAULT, M.. **A ordem do discurso**. Edições Loyola, São Paulo, 1999.

FOUCAULT, M.. **Os anormais**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

FOUCAULT, M.. **A arqueologia do saber**. 7.ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

FOUCAULT, M.. **O governo de si e dos outros**. Curso no Collège de France (1982-1983). São Paulo: WMF; Martins Fontes, 2010.

FOUCAULT, M.. **História da sexualidade I**. A vontade de saber. São Paulo: Paz e Terra, 2014a.

FOUCAULT, M.. **Vigiar e punir**: Nascimento da prisão; 42 ed. Petrópolis (RJ): Vozes, 2014b.

FUTURA. As perguntas que movem o mundo. (Postado por Elielza Souza Abreu em:05/09/2010). **Locus de Memória**. Disponível em: <<http://elielzasouza.blogspot.com.br/2010/09/nao-sao-as-respostas-que-movem-o-mundo.html>>. Acesso em: 08 ago. 2016.

HALL, S.. **Identidades culturais na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A 1997.

HALL, S.. **Da diáspora**: identidades e mediações culturais. Belo Horizonte: UFMG, 2003.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **O que é o IDEB?** Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/ideb>>. Acesso em: 31 jan. 2017.

JUNQUEIRA, R. D.. Currículo heteronormativo e cotidiano escolar homofóbico. **Espaço do Currículo**, v. 2, n. 2, Set/2009-Mar./2010, p. 208-230.

JUNQUEIRA, R. D.. A pedagogia do armário: heterossexismo e vigilância de gênero no cotidiano escolar. **Revista Educação On-line PUC-Rio** nº 10, p. 64-83, 2012.

JUNQUEIRA, R. D.. Temos um problema em nossa escola: um garoto afeminado demais. Pedagogia do armário e currículo em ação. **Revista Educação e Políticas em Debate**. V. 4, N. 2 – ago./dez. 2015, p. 221-239.

LAURETIS, Teresa De. A tecnologia do gênero. Tradução de Suzana Funk. In: HOLLANDA, Heloisa (Org.). **Tendências e impasses: o feminismo como crítica da cultura**. Rio de Janeiro: Rocco, 1994. p. 206-242

LIMA, M. L. C.; ALVARENGA, E. C.. O banheiro de Nayara: a escola e suas tecnologias heteronormativas. **Artifícios Revista do Difere**. V. 2, n. 4, dez/2012.

LOPES, M. G. C.. **Cromossomos sexuais e herança genética**: Padrões de herança diferentes em homens e mulheres. (2008). Disponível em: <<http://educacao.uol.com.br/disciplinas/biologia/cromossomos-sexuais-e-heranca-genetica-padroes-de-heranca-diferentes-em-homens-e-mulheres.htm>> Acesso em: 13 nov. 2016

LOURO, G. L.. Gênero e sexualidade: pedagogias contemporâneas. **Pro-Posições**, v. 19, n. 2, (56) – maio/agosto, 2008, p. 17-23.

LOURO, G. L.. Heteronormatividade e homofobia. In: JUNQUEIRA, Rogério Diniz (Org.). **Diversidade sexual na educação**: problematizações sobre a homofobia nas escolas. Brasília: Ministério da Educação; Unesco, 2009.

LOURO, G. L.. Currículo, gênero e sexualidade – O "normal", o "diferente" e o "excêntrico". In: LOURO, L.G.; NECKEL, F.J., GOELLNER V.S. (Orgs.). **Corpo, gênero e sexualidade**: um debate contemporâneo na educação. 8. ed. Petrópolis (RJ): Vozes, 2012. p. 41-52.

LOURO, G. L.. Pedagogias da sexualidade. In: LOURO, Guacira Lopes (Org.). **O corpo educado**: pedagogias da sexualidade. Belo Horizonte: Autêntica, 2015a. p. 7-34.

LOURO, G. L.. **Um corpo estranho** – ensaios sobre sexualidade e teoria *queer*. 2. ed.; 2. reimp. – Belo Horizonte: Autêntica, 2015b.

LOURO, G. L.. Uma sequência de atos. **Revista Cult**. N. 6 Ano 19. 2016

MATTELART, A.. **Introdução aos estudos culturais**. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

MEYER, D. E.. Alguns são mais iguais que os outros: etnia, raça e nação em ação no currículo escolar. In: SILVA, L. H. (Org.) **A escola cidadã no contexto da globalização**. Petrópolis (RJ): Vozes, 1998.

MEYER, D. E. E.; SOARES, R. F.. Modos de ver e de se movimentar pelos caminhos da pesquisa pós-estruturalista em Educação: O que podemos aprender a partir de um filme. In: COSTA, M. V.; BUJES, M. I. E. **Caminhos investigativos III: riscos e possibilidades de pesquisar nas fronteiras**. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

MISKOLCI, R.. “Teoria queer e questão das diferenças: por uma analítica da normalização.” In: CONGRESSO DE LEITURA DO BRASIL, 16. **Anais...** Campinas, 2007. Disponível em: <http://alb.com.br/arquivo-morto/edicoes_anteriores/anais16/prog_pdf/prog03_01.pdf>. Acesso em: 12 out. 2016.

MISKOLCI, R.. **Teoria queer: Um aprendizado pelas diferenças**. Autêntica. Belo Horizonte. 2012

NOGUEIRA, G.; COLLING, L.. Homofobia, heterossexismo, heterossexualidade compulsória, heteronormatividade. In: COLLING, A. M.; TEDESCHI, L. A. (Orgs.) **Dicionário crítico de gênero**. Dourados (MS): Ed. UFGD, 2015.

OLESEN, V. L.. Os feminismos e a pesquisa qualitativa neste novo milênio. In: DENZIN, Norman K. **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

OLIVEIRA, D. A.. Relações de gênero e Educação Infantil: Uma análise em escolas municipais em Aracaju - SE. In: COLÓQUIO INTERNACIONAL EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE, VI. São Cristóvão, 20 a 29/09/2012. **Anais....** Grupo de Pesquisa CNPq/UFS Educação e Contemporaneidade (EDUCON). São Cristóvão, 2012.

OLIVEIRA, D. A.. Subordinação e relações de gênero na obra A sombra do Patriarca de Alina Paim. In: COLÓQUIO INTERNACIONAL 'EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE', VII. São Cristóvão, 18 a 21/09/2013. **Anais....** Grupo de Pesquisa CNPq/UFS Educação e Contemporaneidade (EDUCON). São Cristóvão, 2013.

OLIVEIRA, D. A.. O espaço escolar numa perspectiva de gênero. In: CRUZ, Maria Helena Santana; DIAS, Alfrancio Ferreira. (Org.). **Educação e igualdade de gênero**. Jundiaí-SP: Paco Editorial, 2015, p. 01-396.

PARAÍSO, M. A.. Currículo, desejo e experiência. **Revista Educação e Realidade**. Porto Alegre, maio/agosto, 2009, p. 277-293.

PARAÍSO, M. A.. Apresentação. In: PARAÍSO, M. A. (Org.) **Pesquisas sobre currículos e culturas: temas, embates, problemas e possibilidades**. Curitiba: CRV, 2010.

PARAÍSO, M. A.. Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação e currículo: trajetórias, pressupostos, procedimentos e estratégias analíticas. In: MEYER, D. E.; PARAÍSO, M. A. (Org.) **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012.

PICCHETTI, Y. P.. **Reiteraões e transgressões à heteronormatividade na escola em tempos de educação para diversidade**. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação). Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2014.

POPKEWITZ, T. S.. História do currículo, regulação social e poder. In: SILVA, T. T. (Org.) **O sujeito da educação: estudos foucaultianos**. Petrópolis (RJ): Vozes, 2002.

REIS, Cristina d'Ávila. O uso da metodologia *queer* em pesquisa no campo do currículo. In: MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucy Alves (Organizadoras). **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação**. Belo Horizonte, Mazza Edições, 2012, p. 243-260

REIS, C. D.; PARAÍSO, M. A.. A constituição de corpos guerreiros em um currículo escolar. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 38, n 4, p. 1243-1266, out/dez, 2013.

REIS, C. D.; PARAISO, M. A.. Normas de gênero em um currículo escolar: a produção dicotômica de corpos e posições de sujeito meninos-alunos. **Estudos Feministas**, v. 22, n.1, pp. 237-256, 2014.

REIS, C. D.; PARAISO, M. A.. Normas de gênero em um currículo escolar: a produção dicotômica de corpos e posições de sujeito meninos-alunos. **Estudos Feministas**, v. 22, n.1, pp. 237-256, 2014.

RIBEIRO, P. R. C.. Os corpos no espaço escolar: (Re)Configurações dos/as alunos/as anormais em tempos pós-modernos. In: FERRARI, A.; RIBEIRO, C. M.; CASTRO, R. P. de; BARBOSA, Vanderlei (orgs.). **Corpo, gênero e sexualidade**. Lavras (MG): UFLA, 2014.

RICH, A.. Heterossexualidade compulsória e existência lésbica. **Bagoas**, nº 5, p. 17-44, 2010.

SAFFIOTI, H.. **Gênero, patriarcado, violência**. Expressão popular: Fundação Perseu Abramo. São Paulo. 2015

SANTOS, L. L. P; PARAÍSO, M. A.. Dicionário crítico da educação: currículo. **Presença Pedagógica**, Belo Horizonte, v. 2, n.7, p. 82-84, 1996.

SCOTT, J.. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação & Realidade**, 20 (2), 71-99. 1995.

SILVA, A. F.. Desejados e rejeitados: sobre a heteronormatividade no contexto escolar. In: SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUL PESQUISA EM EDUCAÇÃO E INSERÇÃO SOCIAL. VII. **Anais....** Itajaí (SC), 22 a 25/06/2008. Disponível em < http://www.portalanpedsul.com.br/2008/?link=eixos&acao=listar&nome=Curr%C3%ADculo%20e%20Saberes&id=71&listar=Trabalho&listar_nome=Trabalhos>. Acesso em 29 jan. 2017.

SILVA, T. T.. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999a.

SILVA, T. T.. **O currículo como fetiche**: a poética e a política do texto curricular. Belo Horizonte: Autêntica, 1999b.

VARGAS, J. R; CARVALHO, R. S.. Problematizando discursos heteronormativos de professores/as dos anos iniciais do ensino fundamental: algumas questões para pensar formação. **Revista Espaço Acadêmico**, nº 123, ago/2011.

VEIGA-NETO, A.. **Foucault & a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

WITTING, M.. **O pensamento hetero**. 1980. Texto lido pela primeira vez em New York na *Modern Language Association Convention* em 1978. Disponível em: <https://we.riseup.net/assets/162603/Wittig,%20Monique%20O%20pensamento%20Hetero_pdf.pdf>. Acesso em: 29 jan. 2017.

APÊNDICES

APÊNDICE A

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Resolução nº 466, de 12 de Dezembro de 2012, sendo o Conselho Nacional de Saúde.

Prezado(a),

Gostaria de lhe convidar para participar de uma pesquisa que intitulada A INTRODUÇÃO DAS ABORDAGENS DE CORPO, GÊNERO E SEXUALIDADES NO TRABALHO DOCENTE DO COLÉGIO ESTADUAL 17 DE MARÇO, ARACAJU (SE). Participando da pesquisa, você poderá conversar e refletir um pouco mais sobre as questões relacionadas ao corpo, as caracterizações de gênero e aspectos da sexualidade no trabalho docente. Teremos alguns encontros para que possamos nos dedicar um pouco mais a essas questões.

Antes, é necessário esclarecer que este é um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido que tem a preocupação de tirar todas as dúvidas em relação a essa pesquisa, que é de responsabilidade do Mestrando em Educação Danilo Araujo de Oliveira sob orientação do professor Dr. Alfrancio Ferreira Dias, sendo o pesquisador do programa de Mestrado em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Sergipe – São Cristóvão (SE).

Essa pesquisa tem a finalidade de pretende fazer uma análise sobre como estão sendo introduzidas as abordagens de gênero por esses profissionais na sua formação inicial e continuada para educação básica. Será necessário, portanto, encontros com os/as professoras/es dos/as turnos matutino ou vespertino dessa unidade de ensino, de forma individual, para a realização de entrevistas que serão gravadas com gravador de voz e transcritas posteriormente.

Os/as professores/as envolvidos/as na pesquisa se comprometem em evitar qualquer tipo de desconforto que possa por ventura surgir em ocasião da entrevista ou de atividades do estudo, deixando bem claro que você poderá optar em participar ou não das etapas da pesquisa. Você pode se recusar a responder qualquer questionamento voltado para pesquisa, sem que isso gere qualquer tipo de desconforto ou constrangimento.

Riscos: mínimos de desconforto e constrangimento pela exposição de ideias não hegemônicas, ser gravado (com gravador de voz) e, disponibilizar seu tempo para a participação das etapas da pesquisa, os quais podem ser minimizados com o sigilo e a oferta dos benefícios. Benefício direto: reflexão sobre as questões relacionadas ao corpo, as caracterizações de gênero e aspectos da sexualidade no trabalho docente. Benefício indireto: contribuição para melhoria das condições dos espaços de formação de graduandos e dos docentes da educação básica para o desenvolvimento de uma pedagogia não-sexista.

Para lhe garantir confidencialidade, todos os registros individuais serão identificados por códigos ou números, que impossibilitarão a revelação das identidades. Os registros feitos no trabalho citarão apenas o nome da instituição de ensino e a modalidade de Educação, sem, entretanto, descrever ou registrar os/as professores/as que participarão da pesquisa. Assim, todas as observações serão feitas pelo próprio pesquisador, visando garantir o sigilo das informações prestadas.

Como a participação na pesquisa será voluntária, você não receberá nenhuma gratificação financeira para se envolver com as propostas do trabalho. Entretanto, caso venha a ocorrer alguma despesa provocada pela pesquisa, você tem assegurado o direito a ressarcimento ou indenização no caso de quaisquer danos eventualmente produzidos pela pesquisa. Você também poderá retirar seu consentimento em participar da pesquisa a qualquer momento.

Em qualquer etapa da pesquisa (antes, durante e depois), você poderá pedir esclarecimentos dos pesquisadores nos contatos que estão logo abaixo ou até entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Federal de Sergipe no endereço abaixo. O CEP é um órgão que avalia as pesquisas quanto aos cuidados dirigidos aos/as participantes para manter sua integridade e segurança.

Se você desejar participar da pesquisa, por favor, assine junto comigo este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido em duas vias. Uma via ficará com você e a outra ficará com os pesquisadores durante um período de cinco anos.

Atenciosamente,

Danilo Araujo de Oliveira e Alfrancio Ferreira Dias.

Consentimento para participação

Eu, _____, aceito espontaneamente o convite para participar da pesquisa intitulada *A introdução da perspectiva de gênero na formação inicial e continuada de professores da educação básica*, sob a responsabilidade de Danilo Araujo de Oliveira e sob orientação do Professor Alfrancio Ferreira Dias da Universidade Federal de Sergipe (UFS – Campus de São Cristóvão). Eu fui devidamente esclarecido quanto os objetivos da pesquisa, aos procedimentos aos quais serei submetido e os possíveis riscos envolvidos na minha participação. Os pesquisadores me garantiram disponibilizar qualquer esclarecimento adicional que eu venha solicitar durante a realização da pesquisa e o direito de desistir da participação em qualquer momento, sem que a minha desistência implique em qualquer prejuízo à minha pessoa ou à minha família, sendo garantido anonimato e o sigilo dos dados referentes a minha identificação, bem como de que a minha participação neste estudo não me trará nenhum benefício ou prejuízo econômico.

Assinatura da(o) Participante / impressão dactiloscópica:

COMPROMISSO DO PESQUISADOR

Eu discuti as questões acima apresentadas com cada participante do estudo. É minha intenção que cada indivíduo entenda os desconfortos, benefícios e obrigações relacionadas a esta pesquisa.

_____ São Cristóvão (SE) Data: ____/____/____

Assinatura do Pesquisador

Para maiores informações, pode entrar em contato com:

Danilo Araujo de Oliveira. E-mail: danilodinamarques@hotmail.com Fone: (79) 9933-3976

Alfrâncio Ferreira Dias. E-mail: diasalfrancio@hotmail.com Fone: (79) 9882-4748

Comitê de Ética em Pesquisa da UFS – CEP/UFS

Universidade Federal de Sergipe – UFS

Hospital Universitário - Rua Cláudio Batista s/n – Prédio do Centro de Pesquisas Biomédicas –
Bairro Sanatório

CEP: 49060-100 Aracaju/SE

Fone: (79) 2105-1805

Home page do CEP/UFS: <http://cep.ufs.br>

Endereços eletrônicos: cephu@ufs.br

APÊNDICE B**TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA UTILIZAÇÃO DE IMAGEM E SOM DE VOZ
PARA FINS DE PESQUISA**

Eu, _____ autorizo a utilização da minha imagem e som de voz, na qualidade de participante/entrevistado(a) no projeto de pesquisa intitulado A Introdução das abordagens de Corpo, Gênero e Sexualidades no trabalho docente do Colégio Estadual “17 De Março”, Aracaju (SE). sob responsabilidade de Danilo Araujo de Oliveira vinculado(a) ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Sergipe.

Minha imagem e som de voz podem ser utilizadas apenas para análise por parte da equipe de pesquisa, apresentações em conferências profissionais e/ou acadêmicas, atividades educacionais, etc..

Tenho ciência de que não haverá divulgação da minha imagem nem som de voz por qualquer meio de comunicação, sejam elas televisão, rádio ou internet, exceto nas atividades vinculadas ao ensino e a pesquisa explicitadas acima. Tenho ciência também de que a guarda e demais procedimentos de segurança com relação às imagens e sons de voz são de responsabilidade do(a) pesquisador(a) responsável.

Deste modo, declaro que autorizo, livre e espontaneamente, o uso para fins de pesquisa, nos termos acima descritos, da minha imagem e som de voz.

Este documento foi elaborado em duas vias, uma ficará com o(a) pesquisador(a) responsável pela pesquisa e a outra com o(a) participante.

Assinatura do/a participante

Assinatura do pesquisador

_____, ____ de ____ de ____

APÊNDICE C

ROTEIRO PARA AS ENTREVISTAS

CARACTERIZAÇÃO

1. Dados pessoais:

Idade

Sexo

Estado Civil

Tem filhos

2. Formação

Você cursou o Ensino Médio ou Ensino Médio com Habilitação para o Magistério

Nível Superior

Cursou Especialização – Lato Sensu - Em quê?

Cursou Mestrado ou Doutorado – Em quê?

3. Profissão:

Tempo que exerce a função de Professor

Quais os níveis de ensino que atuou (Educação básica: Educação Infantil, Ensino Fundamental I, Ensino Médio; Ensino Superior)

Tempo de serviço na instituição pesquisada

QUESTÕES SOBRE O OBJETO

FORMAÇÃO NAS TEMÁTICAS

O que você entende sobre corpo, gênero e sexualidade?

Durante a sua formação você teve alguma disciplina que abordasse as questões de corpo, gênero e sexualidade? Qual? Como foi?

Sua graduação possibilitou a você um embasamento de competências e habilidades para lidar com essas questões no cotidiano de sua prática docente?

Em sua opinião, você acha que as questões de corpo, gênero e sexualidade deveriam fazer parte da graduação de todas as áreas da docência?

Você já participou de algum curso que trata desse tema? Se sim, qual?

ATUAÇÃO DOCENTE COM AS TEMÁTICAS

Você já discutiu sobre corpo, gênero e sexualidade em sala de aula?

Você se sente preparado (a) para lidar com as manifestações da sexualidade no ambiente escolar?

Você considera importante a discussão sobre o tema no ambiente escolar?

Você já teve alguma situação “problema” com aluno/a dentro ou fora da sala de aula, com relação às questões de corpo, gênero e sexualidade?

Você já teve alguma situação “problema” com pais de aluno relacionado às questões de corpo, gênero e sexualidade?

Quais as situações relacionadas a corpo, gênero e sexualidade, que aconteceram na escola e que te marcaram enquanto pessoa e enquanto educador(a)?

Em sua opinião a quem cabe a responsabilidade de falar sobre sexualidade?

Hoje, a escola desenvolve atividades formativas igualitárias para meninos e meninas, homens e mulheres?

Quais as estratégias os/as docentes para o trabalho pedagógico com a diferença (gênero, corpo, sexualidades, etnia, geração)?

Ao analisar o PPP, verifiquei a fragilidade no que se refere à inclusão dessas temáticas nas aulas. O que você poderia falar sobre isso.

Quais os desafios da docência hoje em relação às essas temáticas?

Existe um espaço de diálogo na escola com outros/as docentes sobre essas questões?

Há espaço para a discussão dessas temáticas na escola? No planejamento anual da escola e das disciplinas?